

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Aktivní slovní zásoba u dětí předškolního věku  
Expressive vocabulary of preschool children

Alžběta Větrovská Zemánková

Vedoucí práce: PhDr. Lucie Durdilová, Ph.D.  
Studijní program: Speciální pedagogika  
Studijní obor: Speciální pedagogika

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Aktivní slovní zásoba u dětí předškolního věku vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 7.4.2015

.....

podpis

Ráda bych srdečně poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Lucii Durdilové, Ph.D. za její čas a ochotu, podporu, užitečné rady a doporučení. Moc děkuji také všem probandům, kteří se zúčastnili výzkumu, a jejich rodinám za spolupráci. Rovněž bych chtěla velmi poděkovat svému manželovi Tomášovi Větrovskému za pomoc s některými technickými záležitostmi a za jeho povzbuzování a důvěru v mé schopnosti.

## **ANOTACE**

Cílem této bakalářské práce je analýza aktivní slovní zásoby, zaměřující se na slovesa a přídavná jména, u skupiny dětí předškolního věku na základě vytvořených diagnostických materiálů k jejímu hodnocení. Teoretická část se týká ontogenetického vývoje řeči a faktorů, které tento vývoj ovlivňují, dále popisuje předškolní období skrze různé vývojové oblasti a věnuje se také problematice slovní zásoby z hlediska logopedického i lingvistického a metodám a nástrojům, pomocí nichž ji lze hodnotit. Výzkumná část kombinuje kvalitativní a kvantitativní prvky a zaměřuje se především na vliv vizuální opory na verbální produkci a rozdíly v rozsahu aktivní slovní zásoby u zkoumaných slovních druhů i u vybraných pojmů.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

vývoj řeči, předškolní věk, aktivní slovní zásoba, hodnocení slovní zásoby

## **ANNOTATION**

The purpose of this bachelor thesis is an analysis of expressive vocabulary focusing on the verbs and the adjectives of preschool children based on diagnostic tests which were developed for the evaluation. Theoretical part concerns ontogenetic development of speech and the factors which have the influence for it. Further there is a preschool age described through different areas of a development and it is also focused on showing the vocabulary from speech therapy and linguistic perspectives. Further there are some methods and some instruments depicted which evaluate the vocabulary. In research part are qualitative and quantitative methods combined and it is focused on influence of visual support to verbal production and on differences in the range of expressive vocabulary for individual parts of speech and selected terms.

## **KEYWORDS**

language development, preschool age, expressive vocabulary, evaluation of vocabulary

## Obsah

1. Úvod.....	7
2. Řečové schopnosti v kontextu ontogenetického vývoje.....	8
2.1. Podstata osvojování lidské řeči .....	8
2.2. Faktory ovlivňující rozvoj řeči.....	9
2.2.1. Vývoj myšlení .....	9
2.2.2. Vývoj senzorického vnímání.....	10
2.2.3. Motorický vývoj .....	11
2.2.4. Inteligence.....	12
2.2.5. Sociální prostředí.....	13
2.3. Přípravná stadia vývoje řeči.....	15
2.4. Vlastní vývoj řeči .....	18
3. Předškolní věk .....	22
3.1. Tělesný a motorický vývoj .....	22
3.2. Kognitivní vývoj .....	23
3.3. Sociální a emoční vývoj.....	25
3.4. Komunikační schopnosti .....	28
4. Slovní zásoba.....	30
4.1. Aktivní a pasivní složka.....	30
4.2. Logopedické hledisko.....	31
4.2.1. Kontext jazykových rovin.....	31
4.2.2. Vztah mezi slovní zásobou a narušenou komunikační schopností .....	34
4.3. Lingvistický přístup.....	36
4.3.1. Význam a funkce lexémů.....	37
4.3.2. Třídění lexémů na slovní druhy.....	38
4.4. Hodnocení slovní zásoby .....	39
4.4.1. Pozorování .....	39
4.4.2. Experiment .....	40
4.4.3. Rozhovor.....	40
4.4.4. Dotazník.....	41
4.4.5. Testové metody .....	43
5. Výzkumné šetření .....	45
5.1. Užité metody.....	45
5.2. Charakteristika výzkumného vzorku .....	46
5.3. Diagnostický materiál.....	46

5.4. Postup při testování .....	47
6. Analýza získaných dat.....	48
6.1. Hodnocení výpovědí jednotlivých účastníků výzkumu.....	48
6.2. Hodnocení výpovědí u jednotlivých předkládaných položek .....	68
6.2.1. Hodnocení jednotlivých položek z hlediska nejčastěji se objevujících pojmů ve výpovědích probandů .....	68
6.2.2. Hodnocení jednotlivých položek z hlediska korespondence mezi výší jejich ipm (instances per milion) a výší počtu uváděných pojmů .....	69
6.3. Hodnocení a porovnávání výpovědí všech účastníků výzkumu .....	70
6.3.1. Vliv vizuální opory na verbální produkci .....	70
6.3.2. Rozdíly mezi produkcí sloves a přídavných jmen a v rozsahu aktivní slovní zásoby u jednotlivých probandů .....	70
6.4. Shrnutí získaných dat .....	71
7. Závěr .....	72
Seznam použitých informačních zdrojů: .....	74
Seznam příloh: .....	77

## 1. Úvod

Důvodem výběru tématu mé bakalářské práce je zájem o problematiku vývoje dětské řeči, zejména pak o její lexikálně-sémantickou složku s ohledem na kontext dalších vývojových oblastí a vliv (nejen) sociálního prostředí, v němž člověk žije. Tato skutečnost je ještě umocněna faktem, že v českém prostředí není slovní zásoba příliš častým předmětem výzkumů, tím méně u dětí předškolního věku.

Souvislost mezi tématem práce a oborem speciální pedagogika potažmo logopedie tkví v tom, že řada narušených komunikačních schopností se projevuje v rámci lexikálně-sémantické jazykové roviny, do níž spadá problematika aktivní slovní zásoby. Mezi diagnózy, které se manifestují absencí nebo nedostatečně rozvinutým expresivním slovníkem spadá například opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie, afázie a také mentální retardace. Redukovaná slovní zásoba se může objevit také u dětí s těžkým sluchovým postižením či u jedinců sociálně znevýhodněných, v důsledku sníženého množství vnějších podnětů, které na ně působí.

Cíl této práce spočívá v analýze aktivní slovní zásoby, týkající se sloves a přídavných jmen, u deseti dětí předškolního věku s vytvořením diagnostických materiálů k jejímu hodnocení. Teoretická část se věnuje oblastem souvisejícím s vývojem řeči a posléze přípravným stádiím i vlastnímu vývoji řeči v průběhu ontogeneze. Dále je zde popsáno období předškolního věku v jednotlivých směrech vývoje, tedy v oblasti motorické, kognitivní, sociální a emoční a v oblasti komunikace. V neposlední řadě jde o přiblížení tématu slovní zásoby především z logopedického hlediska, ale je zde nastíněno i její lingvistické pojetí. Rovněž jsou zde zmíněny nejčastější metody a nástroje, kterými lze hodnotit slovní zásobu. Ve výzkumné části jsou popsány vytvořené testové materiály pro aktivní slovní zásobu orientující se na adjektiva a verba. Zkoumá se zde zejména míra vlivu vizuální opory na verbální produkci a rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen a to jak v rámci individuálních výpovědí, tak v rámci celé skupiny účastníků výzkumu. Rovněž se zde hodnotí jednotlivé předkládané položky a to z hlediska nejčastěji se objevujících odpovědí a z hlediska korespondence mezi jejich četností užívání podle Českého národního korpusu a množstvím pojmů, uváděných ve výpovědích probandů.

## 2. Řečové schopnosti v kontextu ontogenetického vývoje

### 2.1. Podstata osvojování lidské řeči

Existují různé názory na to, jakým způsobem si děti osvojují lidskou řeč. Ty lze v současné době rozdělit do tří základních teoretických proudů, z nichž každý chápe podstatu schopnosti začít používat jazyk jinak. Bývají nazývány jako nativistický, empirický a interakční přístup.

Nativisté navazují na Chomského koncept generativní transformační gramatiky (později někdy nazývána také jako „univerzální gramatika“) z počátku 60. let, který zdůrazňuje roli vrozených dispozic pro schopnost člověka osvojit si a používat jazyk, přičemž se orientuje především na jeho gramatické struktury. Předpokládá se jistá biologická podstata<sup>1</sup> této schopnosti, která je součástí lidského genotypu jako druhová vlastnost (Průcha, 2011). Někteří nativisté, např. Steven Pinker, hovoří o tzv. jazykovém instinktu (Language Instinct), tedy instinktu pro vyhledávání jazykových informací, díky specifickému uspořádání neuronů v mozku (Průcha, 2011). Nativisté obhajují svou teorii kupříkladu tvrzením, že všechny děti, napříč různými kulturami, procházejí v rámci jazykového vývoje stejnými etapami, nebo tím, že malé děti produkují kombinace slov, které se nevyskytují v řeči dospělých (Plháková, 2003) a tudíž nemohou být výsledkem napodobování. Tento přístup bývá kritizován pro nedostatečný zřetel ke komunikační funkci řeči a tedy i ke komunikační intenci dětí při osvojování řeči.

Empiristé, mezi které patří například Michael Tomasello, přikládají v otázkách osvojování jazyka zásadní význam jazykovému inputu, který Průcha (2011, str. 29) definuje takto: *„Jazykový input označuje různé druhy verbálních a neverbálních stimulů, které na dítě působí od narození prostřednictvím matek, otců, jiných dospělých a jiných dětí.“* Tento přístup zdůrazňuje, že jazyk je třeba vnímat především v rámci sociokulturního kontextu, v němž dítě žije a také to, že v osvojování řeči hraje důležitou roli její komunikační funkce a imitační učení. Podle tohoto teoretického směru děti nejprve napodobují konkrétní jazykové výrazy, aniž by na ně aplikovali nějaká gramatická pravidla. Ta se učí používat až později společně s chápáním jejich významu (Průcha, 2011).

---

<sup>1</sup> Někdy používají termín LAD = Language Acquisition Device, což lze přeložit jako „zařízení pro osvojování jazyka“ (Průcha, 2011).



Interakční přístup kombinuje oba výše zmíněné směry. Význam je přikládán jak stimulům, přicházejícím ze sociálního prostředí, tak vrozeným kognitivním předpokladům jedince pro osvojování jazyka. Představitelka tohoto proudu Eve Clark se zaměřuje na proces učení se řeči, pro který máme určité předpoklady (Průcha, 2011).

## **2.2. Faktory ovlivňující rozvoj řeči**

Vývoj řeči je spjat s dalšími vývojovými oblastmi a je jimi do určité míry determinován. Jedná se především o oblast myšlení, senzorického vnímání a motoriky. Dále je vývoj řeči ovlivněn inteligencí dítěte a v neposlední řadě sociálním prostředím, které dítě obklopuje.

### **2.2.1. Vývoj myšlení**

Na propojenost mezi myšlením a řečí poukazuje psycholožka Alena Plháková (2003, str. 307), která definuje řeč takto: „*Řeč je individuální mentální aktivita, při níž jedinec užívá jazyk především ke komunikaci a myšlení.*“ Dále uvádí, že většina teoretiků považuje myšlení a řeč za dvě různé psychické funkce, které spolu vzájemně souvisejí a ovlivňují se. Řada z nich také předpokládá, že způsob myšlení je značně determinován slovní zásobou i strukturou mateřského jazyka.

Mnozí odborníci tvrdí, že vývoj myšlení se zpočátku rozvíjí nezávisle na řeči a později se propojí. To předpokládal kupříkladu Jean Piaget (Plháková, 2003). Propojení řeči a myšlení je podle něj možné díky tzv. „sémiotické“ neboli „symbolické funkci“ (Piaget & Inhelderová, 1997), ta se v dětské psychice začíná objevovat okolo věku 18. měsíců a umožňuje dítěti něco si představovat prostřednictvím něčeho jiného. Tato funkce zahrnuje obrazové představy, symbolická gesta i řeč (Piaget & Inhelderová, 1997). S rozvojem této funkce se řeč stává stále více významná pro myšlení, až bez ní nelze provádět konkrétní a formální myšlenkové operace (Plháková, 2003).

S premisou, že vývoj řeči a myšlení probíhá do určité doby odděleně, pracoval i Lev Vygotskij. V okamžiku, kdy dojde k propojení těchto dvou oblastí, se myšlení stává verbální a řeč intelektuální. Tento mezník nastává kolem 2. roku života (Klenková, 2006). U dospělých lidí je podle Vygotského nástrojem myšlení vnitřní řeč, která je, na rozdíl od vnější řeči, zkrácená a útržkovitá (Plháková, 2003).

V některých aspektech se těmito konceptům podobá i behavioristické pojetí vztahu řeči a myšlení, které popisuje Sovák (1974). Behavioristé se domnívají, že zpočátku řeč

pouze projevem chování a myšlení je obrazné, vázané na konkrétní představu. Jako příklad mluvení bez myšlení uvádí opakování slyšeného, což se vyskytuje v počátečních řečových projevech dětí. Používání slov jako výhradně vnějších projevů však postupně přechází k vytváření řeči vnitřní, tedy k „slovnímu myšlení“ (Sovák, 1974), mysl začne pracovat se symbolickými znaky (těmi jsou nejčastěji slova) a v této chvíli dochází k propojení řeči a myšlení.

Podle teorie Jeroma Brunera využívají lidé při myšlení a učení tři formy mentálních reprezentací<sup>2</sup> (Plháková, 2003). Jedná se o akční reprezentaci<sup>3</sup>, jejímž obsahem jsou obrazové prostředky, například pohyby, mající význam (Sedláková, 2004), dále o ikonickou reprezentaci, která je vázána především na zrakové a sluchové představy (Plháková, 2003) a konečně o symbolickou reprezentaci, která představuje nejvyšší stupeň mentální reprezentace a je podmíněna osvojením jazyka. Dospělí lidé využívají všechny tři formy mentální reprezentace (Sedláková, 2004). Podle tohoto konceptu tedy myšlení nemusí být vždy nutně propojeno s řečí.

### 2.2.2. Vývoj senzorického vnímání

Díky schopnosti využívat smyslové orgány získáme informace a podněty z okolního prostředí, které stimulují naše kognitivní procesy<sup>4</sup>, mezi něž patří i řeč, jejíž rozvoj je i prostřednictvím rozvoje ostatních kognitivních procesů podporován. V mezilidské komunikaci má zásadní význam zrak a sluch (Škodová & Jedlička, 2003), ty tvoří nejběžnější komunikační kanály, skrze které navazujeme kontakt s druhými lidmi.

Při přirozeném osvojování orální řeči a rovněž při kontrole vlastního řečového projevu a pochopitelně při vnímání řečových podnětů hraje zásadní roli sluch. Jak poznamenává Ivan Jedlička (2003, str. 439): „*K normálnímu rozvoji řeči je sluch nezbytný.*“ U dětí, které jsou od narození neslyšící, nebo přišly o sluch v raném věku, se bez odborné péče mluvená řeč nevyvine (Kutálková, 2009). Sovák (1974) uvádí, že vývoj řeči těchto dětí je opožděn a rovněž omezen. Slowík (2007) hovoří o narušeném vývoji řeči u dětí se sluchovým postižením a zároveň zdůrazňuje potřebu včasného rozvoje náhradních

---

<sup>2</sup> Hartl a Hartlová (2010, str. 497) definují pojem mentální reprezentace takto: „*kognitivistický termín pro vyšší poznávací procesy, které umožňují převést, kódovat informace poskytované smysly a poznávacími procesy do podoby, v níž mohou být uloženy v paměti a dále zpracovány*“.

<sup>3</sup> Sedláková (2004) užívá označení „enaktivní reprezentace“.

<sup>4</sup> Podle Nakonečného (1995) se kognitivní procesy vztahují k příjmu, udržování a užívání informací, které máme v naší paměti. Podle Hartla a Hartlové (2010) patří mezi nejdůležitější kognitivní procesy vnímání, paměť, pozornost, představivost, fantazie a myšlení a řeč.

způsobů komunikace. Podle Kutálkové (2009) může být orální řeč dětí se sluchovým postižením velmi různá v závislosti na stupni sluchové vady, inteligenci, motorických schopnostech, ale i umění odezírat. U lidí, u nichž došlo ke sluchovému postižení v době po ukončení vývoje řeči, tj. po sedmém roce života, dochází zpravidla pouze k narušení prozodických vlastností mluvního projevu (Sovák, 1974), kvůli nedostatečné sluchové kontrole, nebo její úplné absenci.

Zrakové vnímání je důležité pro vývoj verbálních i neverbálních složek komunikace. Dítě napodobuje pohyby mluvidel, které vidí (Sovák, 1974), což má význam pro učení se správné artikulaci. Zároveň dítě u druhých pozoruje mimiku, gestikulaci, posturiku a další neverbální projevy doprovázející mluvní projev, což napomáhá pochopení jeho významu. Podle Klenkové (2006) u dítěte od narození nevidomého dochází ke zpomalení vývoje řeči, nikoli však k jejímu omezení, řeč tedy dosáhne kvalitativní úrovně v rámci normy. U lidí s těžkým zrakovým postižením může též docházet k narušení některých neverbálních komunikačních projevů. To se týká především oblasti mimiky, ta může být buď nedostatečná, což může působit dojmem strnulé tváře, nebo naopak nadbytečná, což se může projevat v přehnaných pohybech mluvních orgánů (Klenková, 2006).

### **2.2.3. Motorický vývoj**

Produkce řeči je, mimo jiné, složitý motorický výkon. Jedná se velmi precizně koordinovanou motorickou činností řečového aparátu, tzv. oromotoriku. Viktor Lechta (2011, str. 19) mluví o dialektické vazbě mezi řečí a motorikou, která je podle něj *„tak velká, že u dětí s narušeným vývojem motoriky zpravidla pozorujeme opožděný řečový vývoj a u dětí s narušenou komunikační schopností (např. děti s opožděným vývojem řeči) zase často zjišťujeme sníženou úroveň motorických dovedností“*.

Vývoj motoriky postupuje od hrubé motoriky přes jemnou motoriku, jejíž vyšší stupeň je grafomotorika a oromotoriku. Jak upozorňoval již Miloš Sovák (1974, str. 35): *„Když dítě začíná chodit a rozvíjet obratnost ruky, činí jeho řeč podstatný pokrok“*. Proto Viktor Lechta (2003) uvádí, že při logopedické diagnostice je třeba vyšetřit celkovou motoriku.

Mezi motorické aspekty řeči patří artikulace (článkování řeči, umožňující správnou výslovnost hlásek) respirace (dýchání), fonace (tvorba hlasu) a rezonance (znělost) (Klenková, 2006). Artikulační schopnosti se rozvíjí mezi 6. – 9. měsícem života (Vágnerová, 2012). Vokální aktivita je tedy již ve stadiu žvatlání závislá na schopnosti

pohybové koordinace mluvidel. Porucha artikulace jako celku se nazývá dysatrie. Poruše artikulace jednotlivých hlásek nebo skupiny hlásek vzhledem k normám výslovnosti daného jazyka se říká dyslalie. Při naprosté neschopnosti artikulovat mluvíme o anartrii, při níž vůbec není možné verbálně komunikovat (Klenková, 2006). Na rozdíl od dyslálie, jsou u dysatrie a anartrie narušeny kromě artikulace i další složky motorické realizace řeči, tedy respirace, fonace, a rezonance (Klenková, 2006).

Sovák (1974) též zdůrazňoval ohled k problematice laterality<sup>5</sup> horních končetin, tvrdil, že řečový vývoj souvisí s vývojem obratnosti vedoucí ruky. Pokud se bude u dítěte potlačovat aktivita jeho vedoucí ruky, bude se tím zároveň potlačovat i rozvoj jeho řeči a naopak, pokud se bude aktivita jeho vedoucí ruky podporovat, bude se tak podporovat i rozvoj jeho řeči. Na tuto provázanost je dobré brát zřetel jak při výchově dítěte, tak při terapii jeho narušené komunikační schopnosti. K této problematice se vyjadřuje i Lechta (2003), který konstatuje, že za narušenou komunikační schopností často stojí tzv. nevýhodný typ laterality, tj. nevyhraněná<sup>6</sup> či zkřížená<sup>7</sup> lateralita.

Vývojové pokroky v motorických dovednostech úzce souvisí s pokroky v sociální oblasti. Díky schopnosti samostatně se pohybovat se dítě stává více autonomním (Krejčířová & Langmeier, 2006). Samostatně pohybující se dítě má možnost prozkoumávat své okolí, v němž může nacházet spoustu podnětů, které stimulují senzorické vnímání, myšlení a v neposlední řadě i řeč.

#### 2.2.4. Intelligence

V řečovém projevu se mimo jiné odráží i výška inteligence. Sovák (1974) poukazuje na to, že u dětí s vyšší inteligencí postupuje vývoj řeči rychleji a celkově dosahují vyšší úrovně řečového projevu, než děti méně inteligentní.

Vliv inteligence na řeč lze demonstrovat na poznatcích o řečových schopnostech lidí s mentální retardací<sup>8</sup>, jejichž společným rysem je právě snížení inteligenčního kvocientu

---

<sup>5</sup> Lateralita představuje asymetrii organismu podle střední roviny, lze rozlišit lateralitu tvarovou a funkční (Dvořák, 2007). V tomto případě se jedná o funkční lateralitu, která spočívá v přednostním užívání jednoho z párových orgánů a je důsledkem dominance jedné mozkové hemisféry (Dvořák, 2007).

<sup>6</sup> Používá se pro ni též název obourukost či ambidextrie. Podle Dvořáka (2007) nastává v případě, kdy je pravá končetina přednostně užívána pouze na 74 – 50%.

<sup>7</sup> Podle Dvořáka (2007) vyjadřuje zkřížená lateralita vztah mezi preferencí užívání horní končetiny a preferencí užívání oka nebo ucha. Zkřížená lateralita nastává v případě, že se dominantní horní končetina nachází na opačné straně než dominantní oko či ucho.

<sup>8</sup> Podle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů - MKN-10 - (Poruchy duševní a poruchy chování (F00-F99), 2014) představuje mentální retardace „*Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti*“.

(IQ) pod hranici 70 bodů. Podle Klenkové (2006, str. 198) „*nikdy mentálně retardované dítě nedosáhne takového stupně vývoje, aby řeč odpovídala gramatické, obsahové i artikulační jazykové normě*“.

Deficity v řeči u lidí s mentální retardací závisí na stupni mentální retardace. U lidí s lehkou mentální retardací, u níž se IQ pohybuje v rozmezí 69 až 50 bodů (Poruchy duševní a poruchy chování (F00-F99), 2014) bývá počátek řeči opožděn a abstraktní myšlení nedosahuje takové úrovně jako u lidí intaktních, což se pochopitelně projevuje v řeči. Také bývá narušené porozumění obsahu řeči, které je na inteligenci přímo závislé (Klenková, 2006). Nicméně nedostatky v mluvním projevu těchto lidí nemusí být na první dojem patrné. Naprosto jiná situace však nastává u lidí s hlubokou mentální retardací, kteří mají IQ nižší než 20 bodů (Poruchy duševní a poruchy chování (F00-F99), 2014). U těchto jedinců se řeč vůbec nevyvíjí a neverbální komunikace není smysluplná (Bazalová, 2010).

Existuje rovněž tzv. sociálně podmíněná mentální retardace (Bazalová, 2010), kde bývá inteligenční kvocient snížen zhruba o 10 až 20 bodů v důsledku nedostatečné stimulace ze strany vnějšího prostředí, v němž dítě vyrůstá, nikoli z důvodu poškození centrální nervové soustavy. Mezi nejčastější projev sociálně podmíněné mentální retardace patří právě opožděný vývoj řeči a myšlení (Bazalová, 2010). Význam akurátně podnětného prostředí pro rozvoj řeči zdůrazňuje například logopedka Dana Kutálková (2009) (2010).

### **2.2.5. Sociální prostředí**

Naprosto základní podmínkou rozvoje jazykových schopností je pochopitelně možnost setkat se s lidskou řečí, tedy se sociálním prostředím, v němž na dítě působí jazykový input (definice v kapitole 2.1.). Lze rozlišit přímý a nepřímý jazykový input (Průcha, 2011). Přímý jazykový input zahrnuje komunikační projevy, které jsou vyloženě zaměřené na dítě. Nepřímý jazykový input představuje komunikaci, která je vedena v blízkosti dítěte, nějakým způsobem na něj působí, ale není směřována přímo k němu.

Pro rozvoj mluvené řeči však nestačí pouze to, že se s ní dítě ve svém okolí setkává (tedy nepřímý jazykový input). Je třeba, aby rodiče s dětmi komunikovali a to určitým způsobem. Ve verbální komunikaci dospělých lidí s malými dětmi (zejména pak s dětmi kojeneckého věku) se objevují jisté charakteristické rysy<sup>9</sup> (Průcha, 2011). Je to přehnaná

---

<sup>9</sup> Umění svůj řečový projev přizpůsobovat po formální i obsahové stránce možnostem malého dítěte je patrně vrozené, neboť takto mluví na miminka i lidé, kteří s nimi nemají žádnou zkušenost a nejsou poučeni o potřebné modifikaci své řeči při interakci s nimi (Vágnerová, 2012).

intonace, která zajišťuje získání pozornosti dětí a zároveň napomáhá k budoucímu osvojení správné segmentace řečového proudu. Kromě toho se typicky objevují také intenzivnější neverbální komunikační prvky, zejména mimické pohyby. Vágnerová (2012) hovoří o „multimodální mateřštině“, jelikož tento způsob mluvy působí výrazně na více smyslů (na sluch, zrak, popř. i hmat). Pečující osoby (rodiče) by měly dětem dávat tzv. „systém jazykové podpory“ (Vágnerová, 2012), který zahrnuje jednak tyto specifické charakteristiky, objevující se v komunikaci dospělých s dětmi, a zároveň poskytování příležitostí k osvojování jazyka, pod tím si lze představit kupříkladu komentování činností, které dítě (společně s rodičem či jinou osobou) vykonává či popisování situací, které se kolem dítěte odehrávají a pojmenovávání předmětů, které jej obklopují.

Již Miloš Sovák (1974) upozorňoval na význam citových vztahů pro správný vývoj řeči. Tvrdil, že není-li počáteční řečová aktivita emocionálně podněcována, vývoj řeči je opožděný a celkově zpomalený. Rovněž Marie Vágnerová (2012) zdůrazňuje roli pozitivní zpětné vazby ze strany matky k verbální produkci dítěte, kterou je dítě motivováno k dalším takovým projevům. Důležitá je v tomto ohledu též míra interakce dítěte s primární osobou. Představitel empirického pojetí osvojování jazyka, Michael Tomasello, během svých výzkumů interakcí matek s dětmi ve věku 12. – 18. měsíců, dospěl ke zjištění, že děti, které trávily v interakci se svými matkami více času, měly na konci výzkumu, ve věku 18. měsíců, větší rozsah slovní zásoby, než děti, které trávily v interakci s matkami méně času (Průcha, 2011).

Kutálková (2009) upozorňuje na to, že pro rozvoj řeči je důležitý přiměřený přísun podnětů, vybraných vhodně vzhledem k věku, resp. stupni dosaženého vývoje, dítěte. Nedostatečné stimulace okolními podněty vede (mimo jiné) k opožděnému vývoji řeči i k poruchám výslovnosti, kvůli málo rozvinutému smyslovému vnímání. V extrémním případě může dojít i k sociálně podmíněné mentální retardaci (viz výše). Nevhodný je však i nadbytek podnětů, který podle Kutálkové (2009, str. 47), „vede *spolehlivě k neklidu, ztrátě zájmu, poškozování schopnosti soustředit se a dokončit činnost*“. Dále dodává, že tyto děti mívají rozsáhlou pasivní slovní zásobu, ale jejich aktivní slovník bývá malý, neboť nemají mnoho příležitostí k tomu, aby se mohly verbálně projevit.

Dle Průchy (2011) spadá mezi sociální faktory, které ovlivňují vývoj řeči a komunikace dětí také socioekonomické postavení, profese a vzdělání rodičů, tyto aspekty spolu vzájemně souvisí a výrazně se promítají do jazykového inputu, který na dítě v rodině

působí a ovlivňují také podněty, které na dítě v domácnosti působí i způsob trávení volného času, který může stimulovat řečový vývoj nebo naopak. Podstatnou roli hraje i to, zda dítě vyrůstá spolu s dalšími sourozenci a jak často je v kontaktu s dalšími příbuznými (Průcha, 2011), dítě se tak dostává k různorodějšímu jazykovému inputu a zvyšují se tak i jeho příležitosti ke komunikaci.

Na význam vlivu sociálního prostředí na řeč poukazuje rovněž Viktor Lechta (2003) tím, že zařazuje průzkum sociálního prostředí mezi základní diagnostické vyšetření narušené komunikační schopnosti. Uvádí, že sociální prostředí, v němž dítě vyrůstá, může na narušené komunikační schopnosti participovat a že změna tohoto prostředí se může na řeči příznivě projevit.

### 2.3. Přípravná stadia vývoje řeči

Počátky řečového vývoje sahají až do prenatálního období života, kdy do nitroděložního prostředí k nenarozenému dítěti pronikají zvuky lidské řeči a dochází k naladění sluchu na tyto podněty (Klenková, 2006). Průcha (2011) uvádí, že plod je již v 6. měsíci schopen reagovat na hlas své matky a i jiné zvukové podněty, kupříkladu na hudbu. Odborníci v oblasti vývojové psychologie (Krejčířová & Langmeier, 2006) tvrdí, že verbální i neverbální (např. hlazení dítěte skrze břišní stěnu) komunikace s dítětem před narozením má pozitivní vliv i na jeho postnatální život, který se odvíjí od raných vztahů s nejbližšími osobami. Rodiče, kteří vstupují do interakce se svým zatím nenarozeným dítětem, se pak cítí celkově jistější při péči o něj a dokáží citlivěji reagovat na jeho potřeby.

Klenková (2006) zdůrazňuje, že prenatální aktivity, jako je dumláni palce a polykací pohyby, připravují artikulační aparát na produkci řeči. Po narození se k těmto činnostem přidává také sání a později žvýkání. Teprve po zvládnutí těchto pohybových dovedností je možné realizovat řečové aktivity.

Období zhruba 1. roku života, tedy období, kdy děti zatím neprodukují žádná konkrétní slova, ale provádí různé vokální i nevokální aktivity, kterými se na to připravují, lze nazvat „přípravná stadia vývoje řeči“. (Klenková, 2006) <sup>10</sup> Lechta (2003) toto období nazývá souhrnně obdobím „pragmatizace“. Průcha (2011, str. 37) hovoří o preverbálním chování, které charakterizuje takto: *„různé hlasové, mimické a tělesné projevy dítěte, jimiž dítě v nejranějším věku může něco komunikovat, avšak zatím bez užívání*

---

<sup>10</sup> Sovák (1974) hovoří o „předběžných stadiích vývoje řeči“. Vágnerová (2012) zase píše o „předřečovém stadiu“.

*identifikovatelných slov.*“ V tomto preverbálním chování se odráží rané zkušenosti s lidskou řečí, tedy počáteční jazykový input.

Za první možné zvuky, vydávané artikulačním ústrojím, lze považovat tzv. „nitroděložní kvílení (vagitus uterinus)“, ke kterému dochází těsně před narozením dítěte, ve chvíli, kdy již do dělohy proniká vzduch (Klenková, 2006).

Po narození vydává novorozenec reflexní křik, který zatím nemá ze strany dítěte signální význam (Klenková, 2006). Sovák (1974) popisuje tento křik jako nevýrazný s malým hlasovým rozsahem. V druhé půlce druhého měsíce postnatálního života se začíná charakter křiku měnit <sup>11</sup> a dostává citové zabarvení, Lechta (2003) používá termín „emocionální křik“. Zpočátku dítě vyjadřuje pouze nespokojenost a to tvrdým hlasovým začátkem, mezi 2. a 3. měsícem života začne dávat najevo i libé pocity a to měkkým hlasovým začátkem. V tomto období se také objevuje reakce úsměvem na úsměv (Klenková, 2006).

V období prvních třech měsíců se v mozkové kůře začínají diferencovat oblasti pro zpracovávání řečových a neřečových zvuků. Řečové podněty zpracovává levá mozková hemisféra a jiné sluchové podněty (jako je např. hudba nebo zvuky přírody) zpracovává pravá mozková hemisféra (Vágnerová, 2012).

Ve 3. měsíci života lze mluvit o komunikačním křiku (Lechta, 2003), který kojeneц vydává za účelem přivolání druhé osoby. V tomto věku dítě vydává různé zvuky, podobající se samohláskám (Vágnerová, 2012). Tyto zvuky se označují jako tzv. „prefonémy“, mluvíme o broukání a pudovém žvatlání, kdy dítě při tvorbě hlasu pohybuje mluvidly jako při sání či polykání (Klenková, 2006). Jedná se již o rozmanitější zvuky, při nichž dítě zapojuje rezonanční dutiny (tj. dutina ústní, hrdelní a nosní) v různém poměru (Sovák, 1974). Tyto zvukové projevy jsou podobné u všech dětí bez ohledu jazykové prostředí, ve kterém žijí a produkují je i děti od narození neslyšící (Kutálková, 2010). Průcha (2011) tvrdí, že broukání slouží k upoutání pozornosti dospělých. Jiní autoři (Kutálková, 2010); (Vágnerová, 2012); (Sovák, 1974) charakterizují broukání a pudové žvatlání jako hru nebo experimentování s mluvidly a s hlasem. Podle Lechty (2003) mezi 3. a 4. měsícem dítě reaguje broukáním na promlouvání matky.

---

<sup>11</sup> Klenková (2006) i Lechta (2003) uvádí, že tato změna nastává kolem 6. týdne života. Kutálková (2010) tento přelom čásoje až na konec druhého měsíce.



Přibližně mezi 6. a 8. měsícem nastává u dětí napodobující žvatlání, které s sebou nese vědomou sluchovou a zrakovou kontrolu (Klenková, 2006). Dítě napodobuje mimické pohyby a pohyby mluvidel, které vidí u svých nejbližších osob a hlásky, které od nich slychá, to nazýváme „fyziologickou echolálií“ (Klenková, 2006). V této fázi řečového vývoje se projevuje zásadní role imitačního učení. Dle Průchy (2011) zahraniční výzkumy ukazují, že ve věku kolem jednoho roku pochází zhruba 50% projevů dítěte z přímé imitace, nicméně po 2. roce věku děti tvoří z přímé imitace pouze 5-10% projevů.

U napodobujícího žvatlání se již nejedná o prefonémy, ale o fonémy<sup>12</sup>, které se typicky vyskytují v mateřském jazyce dítěte. Podle Vágnerové (2012) dochází v tomto věku k poklesu obecné fonematické citlivosti a dítě se stává senzitivnější k fonémům jazyka, jímž mluví jeho nejbližší okolí. Kutálková (2010, str. 11) uvádí, že se „*ztrácejí z repertoáru různé mlaskavé zvuky, které nejsou součástí mateřského jazyka, tyto zvuky, tzv. „clics“, existují pouze v jazycích některých národů Afriky a Austrálie.*“

Sluchová percepce se po 6. měsíci věku zdokonaluje natolik, že je dítě schopno sahat po předmětu, který vydává zvuky, aniž by jej vidělo (Krejčířová & Langmeier, 2006). Okolo 10. měsíce<sup>13</sup> začíná dítě rozumět řeči, zatím nechápe obsah jednotlivých slov, ale zvuky, jež slyší, si propojuje s konkrétní situací, která se často opakuje (Klenková, 2006), nebo s jistými předměty a lidmi, se kterými přichází hojně do kontaktu a chápe, že se k nim tyto zvuky vztahují. Na verbální stimuly, kterým dítě rozumí, reaguje často úsměvem a hýbáním končetin (Průcha, 2011). Takto staré dítě je též schopno řídit se podle jednoduchých verbálních instrukcí a uposlechnout varování či zákazy (Llechta, 2003).

Jak již bylo řečeno, v procesu osvojování řeči hraje významnou roli nejužší sociální okolí jedince. Důležitá je jak četnost předkládání komunikačních stimulů, tak schopnost nejbližších osob dítěte přizpůsobit mu své komunikační chování, na základě jeho reakcí na jejich komunikační projev.

---

<sup>12</sup> Vágnerová (2012) vymezuje termín foném jako zvukovou podobu hlásky.

<sup>13</sup> Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) k tomu dochází již kolem 9. měsíce věku, dokonce tvrdí, že u některých dětí se již v tomto věku objevuje první slovo. Zároveň však zdůrazňují, že individuální variabilita ve vývoji řeči je mnohem větší než v jiných oblastech.

## 2.4. Vlastní vývoj řeči

Začátek používání prvních slov, dle Vágnerové (2012) tzv. „holofrází“, u dítěte situují různí odborníci do období v rozmezí od 9. do 18. měsíců<sup>14</sup>. Dana Kutálková (2010) konstatuje, že chlapci často začínají mluvit později než dívky, a to kolem 2.roku věku.

Průcha (2011, str. 48) charakterizuje první slova jako: „*jednoslabičná a dvouslabičná slova, jimiž dítě již vědomě označuje některé osoby a předměty ve svém nejbližším okolí.*“ Podle Kutálkové (2010) si děti často osvojují jako první citoslovce a slova zvukomalebná (ham, bum, tůtů apod.). Vágnerová (2012) upozorňuje, že téměř žádné z těchto prvních slov neodpovídá výrazům, které se běžně užívají k označení daného objektu či situace. Tyto holofráze se sice vyskytují v dětské řeči samostatně, ale mají význam věty (Vágnerová, 2012). Lechta (2003) ve spojitosti s těmito mluvními výrazy vyloženě používá pojem „jednoslovné věty“.

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) probíhá osvojení prvního slova pomocí jeho globální asociace s předmětem, které dítě vnímá prostřednictvím více smyslů. Jako příklad lze uvést slovo „haf“, které si dítě může osvojit v situacích, kdy slyší dospělého, jak tento pojem vyslovuje, zároveň vidí psa, může si jej pohladit a rovněž může slyšet, jak pes štěká nebo vydává jiné zvuky. „Haf“ tedy působí na zrak, hmat i sluch.

Počáteční období ve vlastním vývoji řeči, které zahrnuje časové rozmezí od 1. do 2.roku, pojmenovává Sovák (1974) jako stadium „emocionálně volní“, neboť rané řečové projevy vyjadřují pocity nebo přání dítěte. Lechta (2003) pro to volí název „období sémantizace“. Mluva v tomto věku je charakteristická výraznými prozodickými vlastnostmi a motorickým doprovodem (Sovák, 1974). Dominantní úlohu v komunikaci však stále mají neverbální prvky (Lechta, 2003).

Ve věku mezi jedním a půl a dvěma roky se hojně objevuje tzv. „egocentrická řeč“ (Klenková, 2006), s jejíž koncepcí přichází Jean Piaget. Je charakteristická tím, že není nikomu adresována, nemá tedy funkci komunikace. Dítě mluví samo pro sebe, komentuje činnosti, které vykonává, často se objevuje při hře (Průcha, 2011). Egocentrická řeč

---

<sup>14</sup> Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) se první slova u dětí mohou objevovat už okolo 9.měsíce a průměrné roční dítě již aktivně používá asi šest slov. Podle Průchy (2011) se tak děje v období mezi 12.-18.měsícem. Podle Sováka (1974) k tomu dochází zpravidla v roce a čtvrt. Kutálková (2010) i Klenková (2006) uvádí období kolem prvního roku.

postupně přechází ve vnitřní řeč<sup>15</sup>, která už není artikulovaná (Vágnerová, 2012). Vágnerová (2012) uvádí, že tato řeč se vyskytuje až do 6 let věku, kupříkladu v situacích, kdy děti řeší nějaký problém, nemluví při tom však již úplně nahlas, spíše šeptají.

Podle Lechty (2003) dítě koncem tohoto období, tedy ve věku dvou let, už produkuje dvouslovné věty, zná přibližně 200 slov<sup>16</sup> a polovinu jeho aktivní slovní zásoby tvoří podstatná jména. V souvislosti s tímto věkem se mluví o období otázek „co je to?“ a „kdo je to?“ (Klenková, 2006). Dítě totiž začíná chápat, že vše má své jméno (Krejčířová & Langmeier, 2006). Podle Kutálkové (2010) jsou tyto otázky projevem zvědavosti dítěte, ale také způsobem k navazování komunikace s druhými lidmi, po které dítě touží.

Ve věku od 2. do 3. roku dítěte probíhá podle Sováka (1974) ve vývoji řeči stadium „asociačně – reprodukční“. Výrazy, které dítě slyšelo v souvislosti s určitými jevy, přenáší na jevy podobné. Slova, která používá, jsou však stále spojena s konkrétní představou (Klenková, 2006). Lechta (2003) toto stadium nazývá „období lexemizace“. Mezi 2. a 3. rokem dochází k prudkému růstu slovní zásoby. Slovní zásoba dvouletého dítěte činí zhruba 200 slov, zatímco tříleté dítě zná přibližně 1000 slov (Klenková, 2006). Během jednoho roku tedy vzroste dětský slovník pětinasobně<sup>17</sup>.

Mezi 2. a 3. rokem si děti osvojují základy gramatických pravidel, avšak v jejich verbálních sděleních je stále důležitější jejich obsah než forma (Vágnerová, 2012). Dítě začíná ohýbat slova a jednotlivé výrazy kombinuje a tvoří tak víceslovné věty (Lechta, 2003). Slovosled se odvíjí od slova, které má pro dítě největší význam, to klade ve větě na první místo (Klenková, 2006). V polovině třetího roku začíná užívat množné číslo, časovat a skloňovat (Vágnerová, 2012). Často však aplikují gramatická pravidla mechanicky, typicky se v tomto věku objevuje skloňování podstatných jmen dle jiného rodu (Vágnerová, 2012). Sovák (1974) hovoří o tzv. „jazykovém smyslu“, který ovlivňuje, jak snadno si děti osvojují gramatická pravidla mateřského jazyka. Tříleté dítě již ovládá výslovnost přibližně 2/3 samostatných hlásek (Lechta, 2003).

V tomto věku již dítě preferuje verbální formu komunikace (Lechta, 2003). Do popředí se dostává komunikační funkce řeči. Dítě používá řeč jako prostředek

---

<sup>15</sup> Vygotskij vysvětluje egocentrickou řeč jako jakési přechodné stadium mezi sociální neboli vnější řečí, která je z hlediska ontogenetického vývoje starší a slouží k sociální interakci, a vnitřní řečí (Plháková, 2003).

<sup>16</sup> Průcha (2011) uvádí, že takto staré děti ovládají v rámci aktivní slovní zásoby 200 až 300 slov.

<sup>17</sup> Vágnerová (2012) v souvislosti s akcelerací slovníku hovoří o období mezi 18. a 24. měsícem, v němž se slovní zásoba zdesetinásobí.

k dosahování cílů, navazování kontaktu s okolím, ale také jeho usměrňování (Klenková, 2006), neboli ovládání druhých lidí pomocí slov. Lechta (2003) uvádí, že batole prožívá frustraci při komunikačním neúspěchu, tedy v situacích, kdy mu dospělí nerozumějí, nebo na komunikaci si na komunikaci s ním neudělají čas.

Začátkem 3. roku nastupuje dle Sováka (1974) ve vývoji řeči „stadium logických pojmů“, které trvá přibližně do 4 let. Dochází zde k výraznému mezníku ve vývoji řeči, a sice k přechodu z první do druhé signální soustavy. Výrazy, které dítě používá, se již odtrhují od konkrétních jevů a stávají se slovy s určitým obsahem a nabývají tak obecnějšího významu (Sovák, 1974). Lechta (2003) hovoří o tvorbě tzv. „vyšších pojmů“.

Počátkem 3. roku věku dítěte o sobě dítě začíná mluvit v 1. osobě jednotného čísla („já“), mladší děti se o sobě vyjadřují zpravidla pomocí svého jména, tedy ve 3. osobě jednotného čísla (Krejčířová & Langmeier, 2006).

Řada autorů<sup>18</sup> se shoduje na tom, že v tomto věku dochází k vývojovým obtížím v řeči. Podle Klenkové (2006) je to důsledkem náročným myšlenkových operací, které souvisí s přechodem od první k druhé signální soustavě. Sovák (1974) tyto obtíže vysvětluje z hlediska nedostatečně vyvinutých schopností vyjadřovat se na straně jedné a nároků mluvícího okolí na straně druhé. Kutálková (2010) mluví konkrétněji o potížích s plynulostí řeči, které má podle ní asi třetina dětí. Tyto potíže vznikají kvůli osvojování mnoha nových výrazů, dítě by toho chtělo spoustu povědět, ale v dané chvíli si nedokáže dostatečně rychle vybavit to správné slovo a tak opakuje první slabiky. Kutálková (2010) rovněž zdůrazňuje, že v tomto věku může snadno vzniknout koktavost v důsledku nesprávného výchovného přístupu k neplynulým řečovým projevům dítěte.

Zhruba ve věku 3 a půl let nastává období otázky „Proč?“ a „Kdy?“ (Klenková, 2006) a také „Jak?“ (Vágnerová, 2012). Podobně jako u otázek „co to je“ a „kdo to je“ se zde projevuje touha po komunikaci a po poznání. V otázkách „Proč?“ a „Jak?“ se odráží potřeba pochopit kauzální souvislosti a vztahy (Vágnerová, 2012). Poskytnuté odpovědi jsou pro děti důležité také z hlediska rozšíření slovní zásoby a ujasnění si gramatických struktur (Kutálková, 2009).

Dále je toto období charakteristické zkvalitnění mluvního projevu dítěte po morfologicko-syntaktické stránce, proto jej Lechta (2003) nazývá „obdobím gramatizace“.

---

<sup>18</sup> Klenková (2006) , Lechta (2003) , Sovák (1974) , Kutálková (2010)

Dítě se začíná vyjadřovat v souvětích, zpočátku to jsou souvětí souřadná, koncem třetího roku používá i souvětí podřadná (Krejčířová & Langmeier, 2006). Do 4 let věku ještě není gramatická stránka řeči přesná, hovoří se o „fyziologickém dysgramatismu“ (Klenková, 2006). Na konci toho období, tj. ve 4 letech, děti správně užívají minulý a budoucí čas (Vágnerová, 2012) a dokáží vyslovovat správně 80% konsonantů<sup>19</sup> (Lechta, 2003).

Od 4. roku nastává dle Sováka (1974) „intelektualizace řeči“. Tentýž název dává tomuto období i Lechta (2003). Došlo k upevnění propojení myšlení a řeči. Dítě je schopno dokonaleji vyjadřovat verbálně své myšlenky a rozšiřuje se jeho slovní zásoba (Klenková, 2006). Zpřesňuje se chápání obsahu slov a užívání gramatických forem (Sovák, 1974). Pokud v řeči dítěte staršího 4 let stále přetrvávají nápadné dysgramatismy, může se jednat o narušený vývoj řeči (Klenková, 2006). V tomto věku se už v řeči dětí vyskytují příslovce, spojky a předložky (Vágnerová, 2012). Po 4. roce života by mělo dítě aktivně užívat již všechny slovní druhy (Klenková, 2006).

Mezi 4. a 5. rokem přetrvává nesprávná výslovnost tzv. „těžkých hlásek“ (Lechta, 2003), mezi které patří zejména „R“ a „Ř“, u nichž je nutné rozkmitat špičku jazyka (Kutálková, 2010). Přesnost výslovnosti totiž závisí (mimo jiné) na pohybových schopnostech dítěte (Sovák, 1974). Mezi 5. a 6. rokem se ještě může jednat o tzv. „prodlouženou fyziologickou dyslalii“ (Lechta, 2003) a výslovnost může být stále nepřesná, aniž by šlo o projev narušené komunikační schopnosti. Dle Vágnerové (2012) to může být způsobeno nedostatečnou zralostí fonologické diferenciací nebo motoriky mluvidel, která vede k jejich nesprávné koordinaci. V době nástupu do procesu povinné školní docházky by již měla být výslovnost dítěte správná (Klenková, 2006).

Mezi 6. a 7. rokem je vývoj řeči ukončen (Kutálková, 2010). Řečový projev dítěte v tomto věku by se neměl výrazně lišit od řečového projevu dospělých osob v rámci všech jazykových rovin (Lechta, 2003), tedy po stránce morfologicko-syntaktické, foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické a pragmatické.

---

<sup>19</sup> konsonanty=souhlásky (Říčan, 2004)

### 3. Předškolní věk

Vývojový psychologové, například Pavel Říčan (2004) či Marie Vágnerová (2012) klasifikují předškolní věk jako období od 3 do 6 - 7 let. Langmeier a Krejčířová (2006) specifikují předškolní věk jako „věk mateřské školy“, přičemž pochopitelně připouští, že některé děti nemusí tuto instituci navštěvovat. Ve výzkumu aktivní slovní zásoby se orientují na děti ve věku 5 až 6 let, které se tedy nachází na konci předškolního období.

Nápadným rysem psychiky předškolního dítěte je fantazie, zatím nespoutaná racionalitou a kázní (Říčan, 2004). To souvisí se skutečností, že dominantní činností tohoto věku je hra, Erik Erikson (1999) o předškolním věku hovoří jako o „věku hry“. Marie Vágnerová (2012) tento věk nazývá jako „věk hry a přípravy na školu“. Důležitý význam má v tomto úseku života též socializace a utváření představ o světě, které jsou značně ovlivněny fantazijním zpracováním informací.

#### 3.1. Tělesný a motorický vývoj

Od čtvrtého roku je tempo růstu dětí pomalé a plynulé. Rozdíl ve výšce a hmotnosti mezi chlapci a děvčaty je v tomto věku velmi malý, chlapci jsou průměrně o 1 kg těžší a o 1 cm vyšší než dívky (Machová, 1993). Rovněž nejsou v předškolním období patrné odlišnosti mezi jednotlivými pohlavími ve způsobu ukládání tuků, stavbě kostry a svalstva, dětská postava je tedy v tomto směru neutrální.

Konec předškolního věku je charakteristický změnou tělesných proporcí. Pavel Říčan (2004, str. 120) tento proces popisuje následovně: *„Trup, který byl doposud spíše válcovitý, se stává plošším a hrudník se zřetelněji odlišuje od břicha. Svalové tkáně přibývá, zvláště u chlapců, tukové spíše ubývá. Postava se celkově protahuje, ruce i nohy se prodlužují. Hlava se v poměru k tělu zmenšuje.“* Na základě výše zmíněné proporcionální proměny, která vrcholí kolem 6. roku, se hovoří o období „první vytáhlosti“ (Machová, 1993). Zda odpovídá tělesný vývoj z hlediska proporcionality věku, lze zjistit pomocí tzv. „filipínské míry“ (Říčan, 2004), ta se zjišťuje ohnutím pravé paže přes temeno hlavy, přičemž prsty pravé ruky by se měly dotknout levého boltce. V 5. letech tohoto úkonu děti zpravidla nejsou schopné, v 6. letech by to již měli dokázat (Machová, 1993).

V rámci rozvoje motoriky se zlepšuje celková obratnost a koordinace pohybů, což má význam pro soběstačnost dítěte (Krejčířová & Langmeier, 2006). Rozvoj motoriky tedy souvisí s rozvojem sebeobslužných dovedností. Langmeier a Krejčířová (2006, str. 88)

jmenují dovednosti, týkající se hrubé motoriky předškolního dítěte: „*utíká a seběhne hbitě ze schodů, ale i skáče, hopsá, leze po žebříku, seskočí z nízké lavičky, stojí déle na jedné noze, umí házet míč po způsobu dospělých.*“

Jemná motorika se u předškolních dětí uplatňuje jako zručnost v sebeobslužných činnostech (oblékání, svlékání, hygienické záležitosti), při hře s různými materiály a v neposlední řadě při kresbě. Ve výtvarném projevu je významná kresba lidské postavy, jejíž stadia popisuje Vágnerová (2012). Zpočátku, zhruba ve 3 letech, se objevuje kresba lidské postavy ve stadiu hlavonožce, na němž děti zobrazují to, co považují za důležité, tedy obličej a končetiny. Děti ve věku 4-5 let se dostávají do stadia subjektivně fantazijního zpracování lidské postavy, na níž jsou zdůrazňovány subjektivně významné detaily a již se objevuje trup. Koncem předškolního věku nastává stadium realistického zobrazení lidské postavy, kdy se v kresbě snaží dítě napodobit to, co skutečně vidí. Kresba pětiletého dítěte již odpovídá představě, kterou si dítě předem stanovilo, mladší děti většinou nejdříve kreslí a až zpětně určí, co na obrázku je (Krejčířová & Langmeier, 2006).

Mozek dítěte předškolního věku ještě podstatně dozrává (Říčan, 2004). Jeho růst i růst mozkové části lebky probíhá nejprudčeji do 1. roku života, pak už je pozvolnější. Machová (1993) uvádí, že mezi čtvrtým a pátým rokem věku dítě dosáhne jeho mozek i obvod hlavy 80% definitivní velikosti.

Z tělesných změn, které nastávají ke konci předškolního věku lze zmínit ještě výměnu mléčného (dočasného) chrupu za trvalý. Druhá dentice se objevuje zpravidla po pátém roce (Machová, 1993).

### **3.2. Kognitivní vývoj**

Langmeier a Krejčířová (2006) charakterizují myšlení předškolního dítěte jako egocentrické, antropomorfické, magické a arteficialistické, Vágnerová (2012) k těmto rysům dodává ještě absolutismus. Říčan (2004) hovoří v souvislosti s myšlením předškoláka o kognitivním egocentrismu, ten spočívá v ulpívání na vlastním názoru jako na jediném možném a neschopnosti chápat pluralitu pohledů na věc a relativitu poznání. S tím souvisí právě onen absolutismus, tedy přesvědčení o jednoznačné a definitivní platnosti každého poznání (Vágnerová, 2012), v němž lze spatřovat potřebu jistoty a orientace ve světě. Magičnost myšlení v tomto věku projevuje tendenci pomáhat si při interpretaci okolního světa fantazií. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) to však

neznamená, že by dítě neumělo odlišit fantazii od reality. Antropomorfismus dětského myšlení spočívá v analogickém přisuzování lidských vlastností neživým objektům či jiným živým tvorům, které umožňuje dítěti lepší porozumění okolnímu světu (Vágnerová, 2012). Arteficialistické myšlení lze vysvětlit jako přesvědčení, že vše, co dítě obklopuje, někdo vytvořil a to způsobem, který je pro dítě představitelný. Tento způsob chápání světa jednoduše shrnuje Langmeier a Krečířová (2006, str. 92) jako domněnku, že „*všechno se dělá*“.

Kolem čtyř let děti dosahují úrovně názorného myšlení (Krejčířová & Langmeier, 2006). Vágnerová (2012, str. 181) jej definuje jako: „*typ myšlení, které vychází z bezprostředního vztahu mezi vjemem a představou*“ a dodává, že jeho omezení tkví v závislosti na vlastní zkušenosti subjektu. Názorné myšlení je tedy vázáno na to, co je, nebo v minulosti bylo, smyslově vnímané a z toho vycházejí možné úsudky.

Jelikož myšlení dětí v předškolním věku nepostupuje podle myšlenkových operací, hovoří Piaget (Piaget & Inhelderová, 1997) o „*předoperační úrovni*“, na které podle něj dítě setrvává až do 7 či 8 let věku. Langmeier a Krejířová (2006) užívají rovněž pojem „*prelogické*“ myšlení. Tento typ myšlení se projevuje tím, že předškolní děti potřebují vše empiricky potvrdit, jelikož nedovedou daný závěr logicky odvodit. Podle Vágnerové (2012) musí být úvahy pro předškolní dítě především subjektivně uspokojující, nikoli logické. To se promítá i do kauzálního uvažování, v rámci něhož dochází v tomto věku k tzv. transdukci<sup>20</sup>, kdy jsou kauzálně propojeny události, které nemusí mít vztah příčiny a následku (Vágnerová, 2012), neboť se jedná o subjektivně uspokojivé, avšak nikoli logické, vysvětlení.

U dětí předškolního věku se typicky vyskytuje analogické uvažování, které se uplatňuje při zařazování objektů do určité kategorie. Zatím co mladší předškolní děti postupují při zařazování objektů do kategorií podle povrchních kritérií, jako je např. vizuální podobnost, ve starším předškolním věku se již děti řídí obecně významnějšími kritérii (Vágnerová, 2012). Podle Langmeiera a Krečířové (2006) je to tím, že již dokáží vystihnout podstatu podobnosti.

V tomto životním období také dochází k rozvoji sémantické a epizodické paměti. Sémantická paměť je definována jako: „*paměť pro pojmy a jejich významy, resp.*

---

<sup>20</sup> V psychologickém slovníku je definována jako: „*přenos jedinečného případu na jiný jedinečný případ, bez logické vazby nebo obecného pravidla*“ (Harl & Hartlová, 2010, str. 621).



*zakódování informací v dlouhodobé paměti ve slovní zásobě; jejím obsahem jsou myšlenky, znalosti, poučky a fakta“* (Hartl & Hartlová, 2010, str. 385). Podle Vágnerové (2012) se u dětí předškolního věku rozvíjí tato paměť především z kvantitativního hlediska, zvyšuje se tedy její kapacita a rychlost zpracovávání informací, což je ovlivněno zráním struktur v temporální mediální oblasti mozku. Epizodická paměť *„slouží k zapamatování různých událostí, které jsou zpracovány jako minipříběh, jenž má svou podstatu, ale i své časové a kontextuální souvislosti“* (Vágnerová, 2012, str. 204). Je tedy vázána na jazykové schopnosti, jelikož je třeba verbalizovat událost do podoby příběhu, a také na schopnost smysluplně propojit časové a kontextuální souvislosti s danou událostí.

### **3.3. Sociální a emoční vývoj**

Jak již bylo řečeno, předškolní věk je důležitý z hlediska socializace. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) zahrnuje proces socializace tři aspekty, jedná se o vývoj sociální reaktivity, vývoj sociálních kontrol a osvojování sociálních rolí. Vývoj sociální reaktivity vysvětlují jako: *„vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí“* (Krejčířová & Langmeier, 2006, str. 93). Pro tuto oblast je klíčové zejména batolecí období, kdy dochází k rozšiřování okruhu vztahů zejména uvnitř širší rodiny. Předškolní období je však kritické z hlediska vývoje sociálních kontrol a osvojování sociálních rolí (Krejčířová & Langmeier, 2006), kterým bude věnováno více prostoru níže.

Erik Erikson vytvořil psychosociální teorii periodizace ontogenetického vývoje, podle které prochází člověk během svého života různými stadii, v nichž řeší příslušné psychosociální krize. Během takovéto krize je třeba, aby rozvoj specifického žádoucího potenciálu vyrovnal svůj nežádoucí protiklad (Erikson, 1999). V předškolním věku dochází k psychosociálnímu konfliktu „iniciativa versus vina“ (Erikson, 1999), tyto dva aspekty vstupují do krize, kdy je iniciativa, jakožto žádoucí potenciál, inhibována vinou, jakožto nežádoucím protikladem. Pocity viny přímo souvisí se svědomím, které se v tomto období vyvíjí. Vágnerová (2012) vysvětluje, že příliš silné svědomí limituje iniciativu, jelikož dochází k nadměrné anticipaci negativních důsledků vlastní aktivity. Dále popisuje, že potlačení iniciativy může vyplývat z výchovného působení, v němž není iniciativě dítěte dána potřebná volnost. Říčan (2004) k této problematice dodává, že lidé s příliš citlivým svědomím mají strach z autorit, jelikož si do nich promítají svou vnitřní autoritu, která je příliš krutá, nedovede chválit a odpouštět.

Svědomí označují Langmeier a Krajčířová (2006) za vnitřní sociální kontroly, umožňující regulovat sám sebe. Ve vývoji sociálních kontrol jde o postupné vytváření norem, zpočátku na základě příkazů a zákazů ze strany autorit, které jedinec internalizuje a stávají se důležitou součástí jeho sebepojetí (Vágnerová, 2012). Tyto přejaté normy pak usměrňují jeho chování a ovlivňují rovněž určování cílů, kterých chce člověk dosáhnout. Ochotu plnit dobrovolně příkazy a zákazy rodičů a přijímat normy z nich vyplývající za své, závisí na citlivosti rodičů vůči potřebám dítěte (Krejčířová & Langmeier, 2006). Vágnerová (2012) připomíná, že normy si lidé osvojují nejen skrze příkazy a zákazy, ale také nedirektivním napodobováním druhých. Na dodržování norem lze pohlížet i skrze emocionální vliv. Jejich porušování totiž může vést k nepříjemným pocitům viny a naopak jednání v souladu s nimi přináší příjemný pocit hrdosti (Vágnerová, 2012).

Součástí seberegulace je i emoční regulace, související s rozvojem emocionální inteligence, na který poukazuje vzhledem k tomuto věku Vágnerová (2012). Díky ní dokáží předškolní děti alespoň částečně ovládat některé projevy svých emocí (zejména se jedná o projevy negativních emocí jako je zlost či vztek), v potřebných případech odložit uspokojení některých potřeb a nepodléhat okamžitým impulsům (Krejčířová & Langmeier, 2006). Emoční inteligence se projevuje i ve schopnosti empatie, která umožňuje orientaci v emocích jiných lidí. Koncem předškolního věku děti vědí, že vnější výraz nemusí odpovídat vnitřnímu prožívání a neulpívají tudíž na vnějších projevech emocí (Vágnerová, 2012).

Pro sociální porozumění je významný též vznik „teorie mysli“, ke kterému dochází kolem 4 let věku (Krejčířová & Langmeier, 2006). Tento fenomén popisuje Sedláčková (2004, str. 152) takto: *„kompetence atributovat jiným a v důsledku toho také sobě [...] různé mentální stavy, prostřednictvím nichž lze popsat chování jiných a porozumět mu, ale i pochopit vlastní chování a jeho změny, k nimž dochází a případně je predikovat.“* Jedná se tedy o jakousi laickou představu o tom, jak funguje psychika člověka. Porozumění druhým lidem se odráží v symbolických hrách, v nichž si dítě zkouší vidět svět očima jiných osob (Krejčířová & Langmeier, 2006). Podle Piageta a Inhelderové (1997) představuje symbolická hra vrchol dětské hry.

V předškolní fázi života se dítě zpravidla setkává s dalšími sociálními skupinami mimo rodinu, zejména v souvislosti s nástupem do mateřské školy, a tím se rozšiřuje repertoár sociálních rolí, které dítěti náleží. Sociální role lze vymezit jako vzorce chování a

postojů, které jsou od člověka očekávány společenským okolím a odvíjí se od jeho věku, pohlaví, společenského postavení apod. (Krejčířová & Langmeier, 2006). Všechny role, které dítě má, jsou součástí jeho sebepojetí (Vágnerová, 2012). Říčan (2004) uvádí, že dítě v předškolním věku již dokáže velmi obratně střídat různé sociální role a tedy chovat se různým způsobem vzhledem k očekávání, které se k dané roli váže.

Podle Vágnerové (2012) je rozšiřování vztahů s dalšími lidmi, dětmi i dospělými, velmi důležité, neboť dítě svou individualitu rozvíjí v interakci mezi dalšími lidmi. Příležitost k tomu poskytuje mateřská škola, dítě zde rozvíjí vztahy s vrstevníky prostřednictvím kooperativní hry, při níž dochází ke spolupráci (Krejčířová & Langmeier, 2006). Rovněž se zde však ocitá v roli soupeře, která je vedena motivem přemoci druhého a umožňuje ventilovat agresivní popudy v přijatelné formě (Říčan, 2004). Novou zkušenost přináší mateřská škola také v tom, že se dítě dostává do institucionálně vymezené role, musí se podřítit zde platným pravidlům, které bývají odlišné od těch domácích. Významné je i setkání s učitelkou, cizí dospělou autoritou, se kterou dítě zpravidla dítě navazuje vztah osobního charakteru (Vágnerová, 2012).

Vztahy s rodiči představují pro předškolní dítě stále velmi důležitý zdroj jistoty a bezpečí a identifikace s nimi je významná pro dětské sebepojetí (Vágnerová, 2012). Říčan (2004) hovoří o identifikaci s rodiči jako o jednom ze základních vývojových úkolů tohoto období, při němž dochází ke ztotožnění se s názory a hodnotovou orientací rodičů. Identifikace s rodiči je významná rovněž z hlediska vývoje genderové identity<sup>21</sup>, pro kterou je důležitá přítomnost obou rodičů. Rodič stejného pohlaví totiž pro dítě představuje vzor mužského či ženského chování a rodič opačného pohlaví je důležitý pro demonstraci toho, kým dítě není (Vágnerová, 2012), dotváří tedy vymezení mužskosti a ženskosti. Děti v předškolním věku začínají chápat obsah genderových stereotypů<sup>22</sup>, jejich představy o ženskosti a mužskosti jsou velmi rigidní a mají tendenci zveličovat rozdíly mezi těmito kategoriemi (Vágnerová, 2012). Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) přistupují rodiče k dětem na základě jejich pohlaví odlišně při péči a při hře již od novorozeneckého věku, avšak teprve v předškolním období dítě samo přijímá převládající mužské či ženské chování.

---

<sup>21</sup> Říčan (2004) užívá pojem „sexuální identifikace“, preferuji však sousloví „genderová identita“, které užívá Vágnerová (2012).

<sup>22</sup> Genderové stereotypy lze definovat jako: „*předsudečné představy o tom, jací / jaké mají muži a ženy být a jak se mají chovat*“ (Valdrová, 2004, str. 21).

Z hlediska emocionálního vývoje je zajímavá skutečnost, že se v předškolním věku začíná objevovat smysl pro humor, z kognitivního hlediska zatím jednoduchý, který souvisí s rozvíjejícími se jazykovými kompetencemi (Vágnerová, 2012). Humor hraje velmi podstatnou roli ve vztazích dítěte, ačkoli bývá v psychologii dosud spíše podceňován (Krejčířová & Langmeier, 2006). Rozvoj smyslu pro humor je spjat s dominantní činností tohoto věku, s hrou. Jak praví Erikson (1999, str. 75): „*V hravosti je založen též veškerý smysl pro humor, zvláštní dar člověka smát se sám sobě stejně jako druhým.*“

### **3.4. Komunikační schopnosti**

Vývoj řeči v předškolním věku je úzce propojen především s růstem poznatků o sobě a o okolním světě (Krejčířová & Langmeier, 2006). Říčan (2004) doporučuje podporovat rozumový vývoj předškoláka právě rozvojem mluvené řeči, tedy povídáním si, předčítáním knih apod. Na propojenost mezi řečí s poznávacími procesy poukazuje Vágnerová (2012) tvrzením, že dítě chápe prostorové vztahy lépe než časové a proto začíná užívat příslovce určení místa dříve než příslovce určení času. V tomto duchu vysvětluje rovněž užívání minulého a budoucího času v mluvním projevu. Uvažovat a vyjadřovat se v minulém a budoucím čase je podmíněno pochopením skutečnosti, že předchozí události mohou ovlivňovat ty následující nikoli naopak, k tomu dochází mezi 4. a 5. rokem věku. V tomto kontextu se hovoří o časové decentraci, tedy schopnosti odpoutat se v rámci vlastního uvažování od přítomnosti (Vágnerová, 2012).

Po 4. roce života by se již v běžném mluvním projevu dítěte neměly vyskytovat nápadné gramatické odchylky (Klenková, 2006). Dle Vágnerové (2012) se však v produkci i percepci řeči předškolních dětí uplatňuje syntaktická rigidita, tedy „*vázanost na určité standartní pořadí slov ve větě či v souvětí*“ (Vágnerová, 2012, str. 216), což může vést k tomu, že dítě pochopí význam věty jinak, než byl zamýšlen, kupříkladu z důvodu přehození obvyklého umístění předmětu a podnětu ve větě. Bytešníková (2012) doporučuje z hlediska gramatické správnosti mluvního projevu rozvíjet v tomto věku jazykový cit prostřednictvím vyprávění a čtení příběhů a také pomocí různých didaktických her a cvičení.

Slovní zásoba se v tomto období stále rozšiřuje, Lechta (2003) uvádí, že koncem předškolního věku zná dítě zhruba 2500-3000 slov. Také struktura slovní zásoby by se měla zdokonalovat, předškolní dítě si lépe uvědomuje vztahy, které mezi jednotlivými pojmy existují a dovede je jazykově vyjádřit, jedná se kupříkladu o vztah nadřazenosti a podřazenosti (Bytešníková, 2012). Bytešníková (2012) uvádí, že dítě v předškolním období

by mělo být schopno užívat v adekvátních slovních spojeních antonyma<sup>23</sup>, synonyma<sup>24</sup> a homonyma<sup>25</sup>. Koncem předškolního věku by také dítě mělo zvládnout spontánně hovořit o různých událostech ze svého života (Klenková, 2006). Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že kolem 5. let by mělo být dítě schopno zformulovat jednoduchou definici věcí, které jsou mu známé.

Jak již bylo řečeno v kapitole 1.4., mezi 4. a 5. rokem bývá výslovnost některých hlásek stále nesprávná, což může přetrvávat až do 6 let jako prodloužená fyziologická dyslálie. Vágnerová (2012) upozorňuje na sociální dopad nedostatků ve výslovnosti tvrzením, že dítě, které hůře artikuluje bývá považováno za méně schopné a může být celkově i hůře hodnoceno. Po 6. roce by měl verbální projev po zvukové (i obsahové) stránce odpovídat běžné řeči (Lechta, 2003). Bytešníková (2012), vycházející z předpokladu, že před zahájením školní docházky by dítě mělo ovládat správnou výslovnost všech hlásek, doporučuje v průběhu předškolního věku věnovat pozornost různým dechovým a artikulačním cvičením a rozvoji sluchové diferenciaci.

Dítě v tomto životním období je schopno fungovat v roli vypravěče i posluchače, respektovat konverzační pravidla, přizpůsobovat své sdělení možnostem posluchače a chápat, že s dospělými lidmi se komunikuje jinak, než-li s dětmi (Vágnerová, 2012). Chování dítěte lze v tomto věku již dobře regulovat pomocí řeči a také ono samo požívá řeč k ovlivňování okolního dění (Klenková, 2006). U předškolních dětí se často objevuje jako partner ke konverzaci i ke hře tzv. „imaginární společník“, kterého si dítě vymyslí a pojmenuje (Říčan, 2004). Za povšimnutí stojí také dětská představa o míře porozumění verbálnímu sdělení či vyprávění. Vágnerová (2012) uvádí, že děti předškolního věku jsou v tomto směru nereálně optimistické a mají dojem, že obsahu sdělení porozuměly, ačkoli to tak nemusí být.

---

<sup>23</sup> V encyklopedickém slovníku (1993, str. 54) definována jako „slova opačného významu“.

<sup>24</sup> V encyklopedickém slovníku (1993, str. 1069) definována jako „slova nebo jazykové tvary stejného nebo podobného významu“.

<sup>25</sup> V encyklopedickém slovníku (1993, str. 392) definována jako „stejně znějící slova různého významu“.

## 4. Slovní zásoba

V českém prostředí není výzkumům slovní zásoby věnována příliš velká pozornost. Z dřívějších studií, zabývajících se tímto tématem, lze uvést tři příklady. Ve 40. letech prováděl fonetik Karel Ohnesorg systematické záznamy slov, které používal jeho syn od narození do věku čtyř let a jednoho měsíce. Zároveň k tomu dokládal, jak se jednotlivá slova vyvíjela po zvukové stránce až správné podoby (Průcha, 2011). Dalšímu výzkumu, týkajícímu se této oblasti, se koncem 60.let věnoval Václav Příhoda. Porovnával slovní zásobu u tří dětí ve věku dvou let a nacházel v ní velké kvantitativní rozdíly (Průcha, 2011). Posledním příkladem je podrobný popis vývoje slovní zásoby, který v 60.letech zpracovala lingvistka Jaroslava Pačesová. Slovní zásobu zkoumala u svého syna ve věku od deseti měsíců do dvou let. Prováděla též rozbor fonologických a některých gramatických rysů jeho verbálních výpovědí (Průcha, 2011).

V současné době se v České republice věnuje výzkumu dětské slovní zásoby například Filip Smolík, který mimo jiné zkoumal skladbu slovní zásoby v raném dětském věku a došel k závěru, že její složení se z hlediska zastoupení slovních druhů ustaluje až době, kdy mají děti ve svém slovníku přes 300 slov (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Vývojem jazykových schopností se u nás nyní zabývá také Gabriela Seidlová Málková, ale ta se zaměřuje spíše na oblast gramatických jevů a fonologických schopností, než-li na slovní zásobu (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Tyto studie jsou však zaměřeny spíše na raný vývoj slovní zásoby, podobně jako velká část zahraničních výzkumů, věnujících se této problematice (Průcha, 2011). Slovní zásoba u dětí předškolního věku již není tolik prozkoumanou oblastí.

### 4.1. Aktivní a pasivní složka

V encyklopedickém slovníku (1993, str. 1007) je slovní zásoba definována jako „*souhrn slov a ustálených slovních spojení užívaný v jednom jazyce nebo jednotlivcem; aktivní (sám je užívá), pasivní (rozumí jim)*“.

Klenková (2006, str. 38) se zmiňuje o aktivní a pasivní slovní zásobě takto: „...*Přibližně okolo 10.měsíce je možné u dítěte registrovat začátky rozvoje pasivní slovní zásoby, dítě začíná „rozumět“ řeči. Ve dvanácti měsících začíná postupně používat i první slova – rozvíjí se aktivní slovní zásoba,...*“.

Dana Kutálková (2009) užívá v souvislosti s prvními dětskými slovy pojmy „práh

pochopení“ a „práh proslovení“. Lze tedy říci, že aby se slovo stalo součástí pasivní slovní zásoby, musí projít prahem pochopení, a aby se stalo součástí aktivní slovní zásoby, musí projít i prahem proslovení.

Obecně platí, že pasivní slovní zásoba zpravidla předchází aktivní slovní zásobu, tedy dítě nejprve rozumí řeči a potom ji teprve začne samo používat. Jak konstatuje Průcha (2011, str. 46): „*Je známý ontogenetický jev, že porozumění řeči předchází před produkcí řeči*“. Vágnerová (2012) uvádí, že dítě staré jeden rok rozumí alespoň 50 slovům, přičemž v tomto věku nemusí zatím aktivně užívat žádná slova.

## **4.2. Logopedické hledisko**

Mluvní projev má různé roviny, v nichž se může projevoval narušená komunikační schopnost a na které se lze v rámci logopedické intervence zaměřovat. Zpravidla se, v rámci logopedické literatury<sup>26</sup>, uvádí členění řeči na čtyři kategorie a sice na rovinu morfologicko-syntaktickou, foneticko-fonologickou, pragmatickou a lexikálně-sémantickou, do níž spadá slovní zásoba.

### **4.2.1. Kontext jazykových rovin**

#### **Lexikálně-sémantická jazyková rovina**

Tato jazyková rovina se zaměřuje na slovní zásobu, její aktivní i pasivní složku (Bytešniková, 2012). Lexikální aspekt se týká množiny slov, která je obsažena v jazykovém repertoáru nějaké osoby (Plháková, 2003) a sémantický aspekt se týká významů těchto slov. Podle Františka Koukolíka (2014) je lexikální reprezentace vázána na činnost levého spánkového laloku mozkové kůry.

Počáteční slovní zásoba dítěte se týká označení lidí a předmětů z nejbližšího okolí dítěte, částí těla a tzv. „rutin“, které představují pozdravy, obvyklé pokyny apod. (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Z hlediska slovních druhů se podle Smolíka (2014) v raném dětském slovníku objevují zejména citoslovce a podstatná jména. Stejně tvrzení uvádí Průcha (2011) na základě výzkumů Pačesové z konce 60. let. S postupným rozvojem slovní zásoby vzrůstá i počet sloves, přičemž pro lexikon dětí je charakteristická výrazná převaha substantiv nad verby<sup>27</sup>. Pro mluvní projev malých dětí je dále typická absence spojek (s výjimkou spojky „a“). Poměr zastoupení zmíněných slovních druhů v řeči dětí

<sup>26</sup> Objevuje se to například u Klenkové (2006), Bytešnikové (2012) či Lechty (2003).

<sup>27</sup> Toto tvrzení však nelze generalizovat, kupříkladu ve východoasijských jazycích se v raném slovníku dětí vyskytuje vyšší míra sloves než v indoevropských jazycích (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

vysvětluje Průcha (2011) vzhledem ke komunikačním potřebám dítěte. K efektivnímu dorozumění se s okolím potřebuje dítě především substantiva a verba, spojky nejsou tak důležité k tomu, aby dítěti okolí porozumělo.

V souvislosti s chápáním prvních slov se hovoří o hypergeneralizaci a hyperdiferenciaci (Klenková, 2006). Smolík (2014) pro tyto jevy užívá označení „rozšířená extenze“ a „zúžená extenze“. K hypergeneralizaci, neboli omylu přílišného rozšiřování dochází tehdy, kdy dítě jedno slovo používá pro příliš velký počet objektů (činností nebo jevů), které jím označuje. Kategorie, do níž dítě objekt (činnost či jev) zařadí je příliš široká, jelikož je určena nízkým počtem vymezujících znaků (Vágnerová, 2012). Slovo „haf“ pak dítě může používat pro všechno, co je chlupaté a má čtyři nohy. Opačným případem je hyperdiferenciace, neboli omyl přílišného zúžení, kdy dítě používá určité slovo pro označení jediného konkrétního objektu (činnosti či jevu) (Vágnerová, 2012). Kupříkladu slovo „haf“ pak může užívat pouze k označení psa, kterého má doma, nikoli ostatních psů.

V průběhu ontogenetického vývoje zpravidla nastávají jistá období, v nichž slovní zásoba prudce narůstá. Průcha (2011) pro tento jev používá výraz „akcelerace slovníku“ a dodává, že u některých dětí k tomu docházet nemusí a vývoj slovní zásoby u nich probíhá kontinuálně. Klenková (2006) hovoří o období mezi druhým a třetím rokem věku, kdy se rozšíří slovní zásoba pětinasobně. Vágnerová (2012) tento fenomén časuje do období mezi 18. a 24 měsícem, během něhož se podle ní slovní zásoba zdesetinásobí (viz kapitola 1.4.).

### **Morfologicko-syntaktická rovina**

Morfologii a syntax lze souhrnně označit jako gramatiku (Plháková, 2003). Do 4 let věku dítěte je normální, že jeho mluvní projev není po gramatické stránce správný, jelikož se do této doby učí používat gramatická pravidla, hovoří se tedy o fyziologickém dysgramatismu (Bytešníková, 2012).

Morfologické aspekty řeči se týkají slovních tvarů, jejich správného užívání. Zpočátku děti slova zpravidla neohybají, i když si, kromě onomatopoických (zvukomalebých) citoslovcí, jako první osvojují ohebné slovní druhy, zpravidla nejdříve podstatná jména a vzápětí slovesa (Klenková, 2006).

Syntax se týká větné stavby, která podléhá určitým pravidlům, podle kterých se slova v rámci vět či frází kombinují (Plháková, 2003). První spojování dvou slov v mluvním



projevu dětí podléhá pravidlům tzv. „pivotové gramatiky“, v níž se kombinují osová (pivotová) slova, tvořící základ věty, se slovy doplňujícími, jejichž počet je mnohonásobně vyšší (Průcha, 2011).

Nativisté, zastávající teorii univerzální gramatiky, o kterých byla zmínka v kapitole 2.1., tvrdí, že člověk se rodí s potenciálem osvojit si gramatickou strukturu jakéhokoli jazyka. Ve chvíli, kdy dojde ke zkušenostem s konkrétním jazykem, se tato vrozená dispozice aktivuje a dítě začne používat určitá specifická gramatická pravidla (Průcha, 2011). Kombinace slov v rámci pivotové gramatiky se neobjevují v mluvním projevu dospělých osob, čímž nativisté argumentují pro tvrzení, že dětská řeč není pouhým napodobováním řeči dospělých, ale jde v ní o vlastní konstruování syntaktických struktur.

V logopedické literatuře se většinou vrozený potenciál pro užívání gramatických struktur nezdůrazňuje a spíše se zde osvojování gramatických pravidel připisuje schopnosti imitace. Bytešníková (2012) mluví o napodobování gramatického řečového vzoru. Sovák (1974), Klenková (2006) i Kutálková (2009) hovoří o osvojování gramatických forem pomocí transferu gramatických forem, které slyší v řeči dospělých, do vlastního mluvního projevu, v němž tyto slyšené formy analogicky aplikuje na další situace.

### **Foneticko-fonologická jazyková rovina**

Tato jazyková rovina se orientuje na zvukovou stránku řeči. Fonetika se zabývá procesem tvorby hlásek, jejich vnímáním a užíváním v mluvené řeči a fonologie se zaměřuje na zvukovou strukturu konkrétního jazyka (Klenková, 2006).

Nejnižší stavební jednotkou řeči je foném (Klenková, 2006), který lze charakterizovat jako zvukovou podobu hlásky (Vágnerová, 2012). Průcha (2011) hovoří o fonémovém repertoáru jazykového inputu, který zahrnuje všechny hlásky, které se v mluvené formě určitého jazyka vyskytují. Napříč různými jazyky se repertoár užívaných fonémů liší a jejich množství bývá obvykle vyšší než počet písmen v abecedě (Plháková, 2003). Jak již bylo řečeno v kapitole 2.3., dítě začíná být citlivé k fonémům mateřského jazyka již mezi 6. a 8. měsícem věku, kdy dochází k napodobujícímu žvatlání.

Dítě do svého řečového projevu postupně zařazuje hlásky podle jejich obtížnosti. Nejprve užívá samohlásky a potom retné souhlásky<sup>28</sup> (Klenková, 2006). Nejhůře se produkují hlásky r a ř, kde je třeba rozkmitat špičku jazyka (Kutálková, 2010). Náročná je

---

<sup>28</sup> Patří sem souhlásky obouretné, které se tvoří oběma rty, tedy p,b,m, a souhlásky retozubné, které se tvoří za spolupráce spodního rtu a horních řezáků, tedy f a v (Klenková, 2006).

také výslovnost sykavek a hlásky l (Vágnerová, 2012).

Podle Lechty (2003) by výslovnost mezi 5. a 6. rokem měla být již správná, ale pokud tomu tak není, stále ještě můžeme mluvit o tzv. „prodloužené fyziologické dyslarii“. Roli zde hraje obratnost mluvních orgánů, úroveň fonemického sluchu, mluvní vzor dítěte, řečové stimuly a také intelekt jedince (Klenková, 2006).

### **Pragmatická jazyková rovina**

V rámci této jazykové roviny se dostává do popředí sociální a psychologické aspekty komunikace. Podle Bytešnickové (2012) zahrnuje pragmatická jazyková rovina schopnost individua aktivně se účastnit na konverzaci a zachovávat při tom pravidla dialogu, dále schopnost pochopit neverbální projevy okolí a přiměřeně na ně reagovat a také schopnost udržet téma rozhovoru.

Průcha (2011) hovoří o „pragmatické verbální komunikaci“, která zahrnuje uvědomění si komunikačního záměru a použití vhodného způsobu řečového projevu vzhledem k němu. Kromě toho jde také o přizpůsobení své verbální výpovědi vzhledem ke komunikačnímu partnerovi, což se projevuje například různou mírou zdvořilostních forem v promluvě.

Plháková (2003) se zmiňuje o „pragmatické dimenzi komunikace“, v jejímž rámci člověk modifikuje svůj řečový projev na základě mocenské pozice, kterou zaujímá vůči komunikačnímu partnerovi a také v souvislosti s místem, časem a prostorem, v němž se komunikace odehrává.

Vývoj komunikačních dovedností probíhá podle Průchy (2011) stejně přirozeným způsobem jako osvojování jazyka a tyto procesy spolu těsně souvisí. Podle Klenkové (2006) dovede dítě dávno před tím, než pochopí obsah slov či vět, intuitivně chápat celkovou situaci. Mezi 2. a 3. rokem již dítě rozumí své roli komunikačního partnera a dokáže v rámci ní podle konkrétní situace reagovat (Lechta, 2003). Ve 4 letech pak dítě komunikuje přiměřeně dané situaci stále častěji (Klenková, 2006).

#### **4.2.2. Vztah mezi slovní zásobou a narušenou komunikační schopností**

Stav slovní zásoby může poukazovat na některý druh narušené komunikační schopnosti, je tedy důležitým ukazatelem v logopedické diagnostice. Zkoumá se v procesu určování základní diagnózy v rámci vyšetření řečové produkce, kde se sledují jednotlivé jazykové roviny.

K narušené komunikační schopnosti se Lechta (2003, str. 17) vyjadřuje takto: „*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.*“ Dále uvádí, že při vymezování narušené komunikační schopnosti je třeba brát v potaz morfologickou-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou jazykovou rovinu a rovněž verbální, neverbální i grafickou formu komunikace. Rozlišuje také narušení expresivní (produkce řeči) a receptivní (porozumění řeči) složky řeči.

Narušenou komunikační schopnost lze členit do různých kategorií, které se u jednotlivých autorů liší. Lechta (2003) uvádí 10 kategorií narušené komunikační schopnosti a sice: narušený vývoj řeči, afázie, mutismus, narušené článkování řeči (dyslalie, dysartrie), narušený zvuk řeči, narušená grafická forma řeči, narušení plynulosti řeči (koktavost, brebtavost), symptomatické poruchy řeči, porucha hlasu a kombinované vady a poruchy řeči. Nedostatky v rámci slovní zásoby jsou jedním z typických symptomů pro opožděný vývoj řeči a vývojovou dysfázii, které bývají řazeny do narušeného vývoje řeči. Problémy se slovní zásobou nastávají rovněž u afázie.

Pokud se dítě nevyjadřuje verbálně do 3 let věku, může se jednat o prodlouženou fyziologickou nemluvnost. Jestliže však dítě nemluví nebo mluví výrazně méně než děti v témže věku i po překročení této věkové hranice, jedná se patrně o opožděný vývoj řeči (Klenková, 2006). Opožděný vývoj řeči bývá zapříčiněn nevhodným prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, tedy nedostatečným nebo nadbytečným množstvím podnětů, citovou deprivací, nezralostí centrální nervové soustavy či dědičnými vlivy (Bytešníková, 2012). Podle Škodové (Škodová & Jedlička, 2003) se opožděný vývoj řeči v rámci lexikálně-sémantické jazykové roviny manifestuje malou slovní zásobou, přičemž její pasivní složka výrazně dominuje nad aktivní. U dětí s opožděným vývojem řeči je vhodné zaměřit se na rozvoj aktivní i pasivní slovní zásoby v rámci logopedické péče a výchovy v rodině i v mateřské škole (Klenková, 2006).

Vývojovou dysfázii definuje Škodová a Jedlička (2003, str. 106) jako „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.*“ Dále konkretizují, že jde o „*následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu.*“ Zásadním symptomem vývojové dysfázie je vždy opožděný vývoj řeči (Škodová & Jedlička, 2003).

Další příznaky se objevují v rámci všech čtyř jazykových rovin, u roviny lexikálně-sémantické je typická snížená slovní zásoba, velmi pomalý rozvoj aktivního slovníku, mechanické užívání slov bez pochopení jejich obsahu apod. (Bytešníková, 2012). Příčinou vývojové dysfázie je porucha centrální nervové soustavy, která má difuzní charakter, kromě řeči tedy postihuje i další oblasti. Proto je v rámci terapie vývojové dysfázie vhodné rozvíjet nejen řeč, ale i motoriku, paměť, pozornost, sluchové a zrakové vnímání aj. (Klenková, 2006).

Cséfalvay (2003, str. 203) charakterizuje podstatu afázie následujícími rysy: „1. jde o získané narušení komunikační schopnosti, 2. týkající se poruch symbolických procesů, 3. které vzniká při ložiskových poškozeních mozku, 4. jako důsledek systémového vlivu mozkové léze na vyšší psychické funkce člověka.“ Při afázii bývá v různé míře postižena receptivní i expresivní složka řeči i její mluvená a psaná podoba (Klenková, 2006). Jako součást diagnostiky afázie uvádí Cséfalvay (2003) vyšetření expresivní řeči, kde se mimo jiné blíže zkoumá schopnost pojmenovávání předmětů či činností, což úzce souvisí se slovní zásobou.

Klenková (2006) mluví o „dětské vývojové afázii“ (též ji lze nazývat infantilní afází), která nastává u dětí nejčastěji v důsledku poranění mozku. Týká se jedinců, jejichž vývoj řeči ještě nebyl dokončen (tedy přibližně před sedmým rokem věku). Podle Sováka (1974) se afázie u dětí, které nemají dosud zafixovanou řeč, upravuje podstatně snadněji než u dospělých lidí. Mezi patrné symptomy infantilní afázie patří mimo jiné závažné nedostatky v abstraktnosti a diferencovanosti slovní zásoby (Klenková, 2006).

Deficity ve slovní zásobě se objevují rovněž v rámci některých symptomatických poruch řeči, zejména u lidí s mentálním postižením a mnohdy i u lidí se sluchovým či zrakovým postižením<sup>29</sup>. Problematika, týkající se oblasti řeči, je u všech těchto tří skupin popsána výše v kapitole 2.2.

### 4.3. Lingvistický přístup

Z lingvistického hlediska může být slovní zásoba alternativním pojmenováním pro lexikon neboli slovník. Podle Františka Čermáka (2010, str. 16) se slovní zásoba „obvykle užívá jen jako název pro prostý (kvantitativně míněný a různě podle účelu chápaný) úhrn lexémů“.

---

<sup>29</sup> U lidí se sluchovým a zrakovým postižením často dochází k opožděnému vývoji řeči (Škodová & Jedlička, 2003), u těchto osob bývá tedy slovní zásoba omezena především v dětském věku.

Jiří Černý (2008, str. 147) popisuje slovní zásoba z hlediska jazykovědy takto: „*Slovní zásoba každého přirozeného jazyka se skládá z výrazů (lexémů, jazykových znaků), které jako celek pojmenovávají neopakovatelným způsobem okolní svět, resp. jeho jednotlivé předměty, osoby, jevy a události.*“

Lexém je jednotkou lexikonu, která má svůj význam a funkci (Čermák, 2011). Může být tvořen buď jediným slovem, nebo může být složen z více slov (např. byla bych šla). Lexém tedy neznamená totéž, co slovo, které definuje Čermák (2011, str. 192) takto: „*jednotka psaná dohromady jako (nepřetržitý) celek*“.

Lexémy se tradičně dělí na konkrétní a abstraktní (Čermák, 2010). Konkrétní jsou vázány na fyzický svět, působí na nás skrze naše smysly a jsou odvozena od substantiv (např. adjektivum dřevěný je odvozeno od substantiva dřevo, verbum běžet je odvozeno od substantiva běžec apod.). Podle Čermáka (2010) si děti během nabývání jazykových dovedností osvojují nejdříve právě konkrétní. Abstraktní existují pouze ve vědomí těch, kteří s nimi ve své řeči (včetně té vnitřní) nějak operují, nelze je lokalizovat v prostoru a nejsou odvoditelné ze smyslových dat. V každodenním lidském vyjadřování převažuje používání abstraktní nad konkrétní.

Lexikon lze rovněž dělit dle rozsahu lexémů a množství jeho uživatelů na lexikon obecný a lexikon terminologický (Čermák, 2010). Terminologický lexikon je tvořen termíny, které mají svou exaktní definici a jejich platnost je neměnná a závazná. Dále se vyznačuje tím, že s ním operují především specialisté různých oborů. Obecný lexikon zahrnuje slovník, který zná a používá majoritní část mluvčích daného jazyka. Ani jeden z těchto lexikonů však nemůže nikdo zcela postihnout. Jediný měřitelný slovník je slovník individua, tedy idiolekt, který je u každého člověka jiný, obsahuje pojmy ze slovníků obecného i terminologického a je ovlivňován úrovní a zaměřením vzdělání, kterého jedinec dosáhl.

#### **4.3.1. Význam a funkce lexémů**

Význam lexémů lze definovat jako „*mentální intersubjektový obsah*“ (Čermák, 2011, str. 193). Podle lingvisty Františka Čermáka (2010) je důvodem vzniku jazyka právě význam a potřeba jeho přenosu, která probíhá prostřednictvím komunikace. Lexém s určitým významem vzniká kombinací fonémů (nebo grafémů), které sami o sobě význam nemají. Nejmenšími jednotkami jazyka, které nesou určitý význam, jsou morfémy, patří mezi ně kořeny slov nebo celá slova (Plháková, 2003).

Význam lexémů nemusí být vždy zcela jasný nebo jasně ohraničený (Čermák, 2010). V této souvislosti lze mluvit o lexémech polysémních a monosémních. V případě polysémie se k jednomu lexému váže více významů, v případě monosémie se k jednomu lexému váže jen jeden jediný význam.

Lexémy mají dvě obecné funkce, jedná se o funkci nominativní a strukturní (Čermák, 2010). Nominativní neboli pojmenovávací funkce dává výchozímu významu jazykové pojmenování, pak teprve může být uplatněna strukturní funkce, která strukturuje pojmenování v textu pomocí sémantických a gramatických pravidel. Sémantická pravidla určují, jak lze lexémy smysluplně kombinovat. Gramatická pravidla se týkají morfologie a syntaxe (viz kapitola 4.2.1.). Lexémy mají i řadu dalších funkcí, Čermák (2010) hovoří kupříkladu o funkci vyjádření pejorativnosti<sup>30</sup> či meliorativnosti<sup>31</sup>, dále o komunikativní funkci a také o funkci evaluace, tedy vyjádření hodnocení pomocí lexémů.

#### **4.3.2. Třídění lexémů na slovní druhy**

Nejobvyklejší třídění lexémů je jejich třídění na slovní druhy (Čermák, 2011) jejich počet je v rámci jednotlivých jazyků různě rozsáhlý. V češtině rozlišujeme deset slovních druhů. Jelikož ve svém výzkumném šetření pracuji se substantivy, adjektivy a verby, pokusím se je nyní stručně charakterizovat z jazykovědného hlediska.

Substantiva, neboli podstatná jména, poskytují názvy substancím, tedy osobám, zvířatům, věcem konkrétním a abstraktním a také místům (Čermák, 2011). Jejich základní dělení lze provést na apelativa, tedy obecná jména, a propria, tedy vlastní jména, která se často nějak zdůrazňují, většinou velkým počátečním písmenem. V rámci lexikonu tvoří substantiva nejpočetnější skupinu a také mohou zastávat nejširší množství různých větných členů v porovnání s ostatními slovními druhy (Čermák, 2011).

Adjektiva, neboli přídavná jména, lze charakterizovat jako názvy kvalit, vlastností či vztahů. V rámci věty se vztahují především k substantivům (Čermák, 2011). V některých jazycích (např. v eskymáčtině) se adjektiva vůbec nevyskytují a jsou nahrazeny jemnými tvary sloves nebo podstatných jmen.

Verba, neboli slovesa, pojmenovávají zejména události, procesy, stavy a změny stavů (Čermák, 2011). Na rozdíl od jiných slovních druhů dokáží slovesa vyjadřovat, zda je věta aktuálně platná, díky možnosti užití tvaru v přítomném, minulém nebo budoucím čase. Ze

---

<sup>30</sup> Pejorativa jsou slova hanlivá (Čermák, 2010).

<sup>31</sup> Meliorativa jsou slova zjemňující (Čermák, 2010).

sloves lze vyčlenit dvě zvláštní skupiny. Jedná se o slovesa pomocná, která mají svůj vlastní význam, ale zároveň se mohou stát součástí víceslovného slovesného tvaru, tedy slovesa složeného (např. být). Další zvláštní skupinou jsou slovesa modální, neboli způsobová, která vyjadřují stupeň nutnosti nebo vůle něco vykonat (např. muset, moct, smět, chtít).

#### **4.4. Hodnocení slovní zásoby**

Slovní zásobu lze hodnotit na základě dat, týkajících se řečových projevů dítěte, která lze získat pomocí různých výzkumných metod. Průcha (2011) uvádí metody a nástroje, které se aplikují ke zkoumání dětské řeči a komunikace, k hodnocení slovní zásoby je z nich vhodné využívat: pozorování, experiment, dotazníky a testové metody.

Z hlediska diagnostiky narušené komunikační schopnosti lze hodnocení slovní zásoby zařadit do kategorií vyšetření řečové produkce a vyšetření porozumění řeči, které jsou podle Lechty (2003) součástí základního diagnostického vyšetření. Aktivní slovní zásoba se týká vyšetření řečové produkce, v němž se zkoumají jednotlivé jazykové roviny, tedy i rovina lexikálně-sémantická, do níž spadá slovní zásoba. Vyšetření porozumění řeči sleduje pasivní slovní zásobu.

##### **4.4.1. Pozorování**

Podle Průchy (2011) je nejčastěji používanou metodou ve zkoumání vývoje dětské řeči a komunikace pozorování na základě audiozáznamů a videozáznamů. Touto formou lze zachycovat a zkoumat různé jazykové roviny řečového projevu dítěte, tedy rovinu foneticko-fonologickou (např. správnou či nesprávnou výslovnost hlásek), rovinu lexikálně-sémantickou (např. obsah a kvantum slovní zásoby), rovinu morfologicko-syntaktickou (např. aplikování správných gramatických pravidel) a rovinu pragmatickou (např. jak dítě vystupuje ve své roli komunikačního partnera, jak je v komunikaci iniciativní). Velkou výhodou tohoto způsobu zaznamenávání je možnost opakovaně se vracet k nahraným výpovědím a hlouběji je zkoumat, eventuálně mohou později sloužit pro srovnávání s dalším výzkumným materiálem. Pozitivum audiozáznamů a videozáznamů spočívá rovněž v tom, že kamery či zvukové snímače lze umístit do prostoru tak, aby nebyly vidět, a dítě pak nemusí vědět o tom, že je zrovna pozorováno a tudíž může mít jeho výpověď spontánnější ráz.

Výsledky pozorování lze zaznamenávat i formou deníkových zápisů, což je

historicky nejstarší používaný způsob pro zkoumání dětské řeči (Průcha, 2011), nicméně v dnešní době se již v praxi příliš nevyužívá. Deníkové zápisy je vhodné aplikovat na menší počet pozorovaných objektů, mnohdy jde o zápisy ohledně pozorování jednoho dítěte ve vlastní rodině (viz studie Karla Ohnesogra nebo Jaroslavy Pačesové), které mohou být velmi podrobné, což je výhodou tohoto způsobu zaznamenávání. Z hlediska časových intervalů záznamů i délky celkového pozorování je výzkum prováděný touto metodou individuální a závisí na účelu výzkumu. Nevýhodou deníkových zápisů je skutečnost, že výpovědi zkoumaných jedinců si nelze zpětně ověřit (jako je tomu u audiozáznamů a videozáznamů) a případné nepřesnosti v pozorování tudíž nelze opravit. V případě, že pozorování a deníkové zápisy provádí jiná výzkumnická osoba, než-li rodič zkoumaného dítěte, může dojít, vlivem jeho přítomnosti, k modifikaci řečového projevu dítěte a tudíž ke zkreslení získaných dat (Průcha, 2011).

#### **4.4.2. Experiment**

Experiment se využívá k verifikaci hypotéz, které jsou předem stanovené. Jeho podstatou je kontrola podmínek (Vágnerová, 2012). Proto se experimenty provádí téměř vždy v laboratorním prostředí, kde je možné lépe kontrolovat podmínky, které na zkoumajícího působí (Průcha, 2011). V tom však tkví i zásadní problém experimentu, a sice otázka, zda v umělých laboratorních podmínkách lze zjistit o zkoumaných osobách totéž, co v přirozených podmínkách.

V rámci experimentu se pracuje se závislými a nezávislými proměnnými, přičemž s nezávislými proměnnými se manipuluje a sleduje se, jak se na základě této manipulace mění závisle proměnné (Vágnerová, 2012).

V českém prostředí prováděla počátkem 70. let Lili Monatová (Monatová, 1973) experiment, týkající se znalostí přírodovědných pojmů, u dětí předškolního věku a vlivu pravidelného navštěvování mateřských škol na tyto znalosti, který byl v závěru zhodnocen jako pozitivní. Tento výzkum měl několik částí. Experimentální ráz lze spatřovat zejména v části, kde měly děti popisovat série obrázků s různou mírou komplexity. Sledovalo se, zda se tento popis mění v důsledku měnící se míry komplexity obrázků. Popis dětí tedy představoval závislou proměnnou a míra komplexnosti nezávislou proměnnou.

#### **4.4.3. Rozhovor**

Rozhovor lze charakterizovat jako „výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či



*informantem. Je zaznamenáván na magnetofon či jinak a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj*“ (Mareš, Průcha, & Walterová, 2013, str. 250).

Podle Vágnerové (2012) může mít rozhovor dvě základní podoby. Může jedit o strukturovaný rozhovor, v němž jsou předem určeny otázky, na které má zkoumaná osoba odpovídat. Druhou variantou je volný rozhovor, v němž je vymezeno pouze téma, ale způsob a obsah otázek se mění dle situace. Někteří autoři vymezují ještě polostrukturovaný rozhovor, kde jsou sice pokládány připravené otázky, ale je zde dána možnost přejít do rozhovoru volného (Harl & Hartlová, 2010). Lechta (2003) uvádí, že pro vyšetření řečové produkce, v níž lze pozorovat aktivní slovní zásobu, se nejlépe hodí druhý typ rozhovoru, tedy volný rozhovor. U dětí raného věku jej doporučuje spojovat s hrou.

Výhodou rozhovoru je, podobně jako u videozáznamů a audiozáznamů, že se během něj dají zkoumat všechny jazykové roviny (Lechta, 2003). Tedy zjednodušeně řečeno, výzkumník se může zaměřit na zvukovou, gramatickou, pragmatickou i obsahovou stránku mluvního projevu.

#### **4.4.4. Dotazník**

Dotazník můžeme popsat jako „výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek nebo výroků zkonstruovaný podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě“ (Mareš, Průcha, & Walterová, 2013, str. 58).

Jelikož má tato výzkumná metoda zpravidla písemnou formu, nedá se přímo aplikovat na probandy, kteří zatím neumí číst a psát. U nižších věkových skupin zkoumaných jedinců je tedy dotazník směřován k jejich rodičům, eventuálně k pedagogům působícím v rámci předškolního vzdělávání, kteří jej vyplňují dle odborných instrukcí (Průcha, 2011).

Se zaznamenáváním údajů do dotazníků rodiči zkoumaných dětí se váží jistá rizika. Více či méně problematická se může jevit skutečnost, že data nejsou zaznamenávána odborníkem, který má od dítěte jistý profesionální odstup, ale rodiči probandů, kteří tento odstup nemají a navíc nemusí při zapisování údajů postupovat všichni jednotně a data se mohou lišit i podle toho, který rodič je zaznamenává.

Mimo zaznamenávání údajů ohledně slovní zásoby je tato metoda vhodná rovněž k zaznamenávání údajů ohledně některých aspektů prostředí, v němž děti žijí. Podmínky,

ve kterých děti žijí, značně ovlivňují jejich řečový vývoj (viz kapitola 1.2.5.), proto jsou tyto poznatky pro zkoumání slovní zásoby užitečné.

### **Slovenské rodičovské dotazníky Tekos I. a II.**

Na Slovensku existují dva dotazníky komunikačního chování (Test komunikačného správania, zkráceně Tekos I. a Tekos II.), které vyplňují rodiče, tedy data jsou získána v přirozeném prostředí dítěte. Tyto dotazníky jsou sice zaměřeny na děti batolecího věku, ale svou strukturou by se mohly stát inspirací pro vytvoření podobných materiálů pro děti předškolního věku. Dotazníky byly vytvořeny v rámci Virtuální laboratoře dětské řeči, kterou koncem 90. let založila prof. Daniela Slančová na Filozofické fakultě Prešovské univerzity.

Dotazník Tekos I. je určen dětem ve věku 8 až 16 měsíců. Jeho první část s názvem „První slova“ mapuje slovní zásobu, zejména pak její pasivní složku, která v tomto věku výrazně převažuje. Zkoumá se, zda dítě reaguje na pokyny a otázky dospělých, zda má tendenci po dospělých opakovat, to co říkají, a jaká slova samo aktivně používá a do jakých oblastí tyto pojmy spadají (jídlo, oblečení, hračky, dopravní prostředky...). Následující část „Činnosti a gesta“ zjišťuje, jaká gesta dítě používá, jak často, jestli je propojuje se slovy a zda napodobuje činnosti dospělých (Test komunikačného správania I., 2014).

Dotazník Tekos II. se orientuje na komunikační chování dětí starých 17 až 30 měsíců. První složka testu „Slova a věty“ zkoumá slova, kterým dítě zná a rozlišuje, zda jim pouze rozumí, nebo zda je samo používá ve svém mluvním projevu (rozlišuje tedy aktivní a pasivní slovní zásobu), tyto pojmy jsou rozčleněny do několika oblastí podobně jako v Tekos I. a navíc podle slovních druhů. Dále se zde zjišťuje o jakých tématech a v jakém čase dítě mluví a zda používá věty nebo jen izolovaná slova. Druhá složka testu „Gramatika a slova“ se zaměřuje na správné skloňování podstatných jmen a časování sloves a na to, jakým způsobem děti formulují otázku, rozkaz, přání, zápor. Nakonec se zkoumá, zda dítě při hře a při běžných činnostech předstírá, že některé předměty či objekty jsou něčím jiným (např. kulička představuje jablko a dítě jí krmí vařečku, která představuje panenku) (Test komunikačného správania II. , 2014).

Poslední část obou těchto dotazníků představuje zjišťování informací ohledně prostředí, v němž dítě žije, zdravotního stavu dítěte, používání cizích jazyků v rodině a vzdělání a povolání rodičů.

#### 4.4.5. Testové metody

Testové metody mají zpravidla podobu přímé verbální komunikace mezi vyšetřujícím odborníkem a vyšetřovaným jedincem. Často využívají obrázků, na nichž jsou znázorněné různé předměty a jevy, které má vyšetřovaný pojmenovávat. Výhodou testů je to, že zajišťují objektivitu (Průcha, 2011), neboť postupy při realizaci testování a způsoby zpracovávání vyhodnocování jsou jasně stanovené.

##### **Kondášova obrázkově-slovníková zkouška**

V České republice v současné době existuje jediný standardizovaný testový materiál pro diagnostiku aktivní slovní zásoby a to je Obrázkově-slovníková zkouška, jejímž autorem je Ondřej Kondáš a vyšla v roce 1972 v Bratislavě. Je určena pro děti ve věku v rozmezí pěti a půl let do šesti a půl let a byla používána především v souvislosti s hodnocením školní zralosti (Obrázkově slovníková zkouška, [2011] ).

Test obsahuje třicet barevných obrázků, na nichž jsou nakresleny různé činnosti, předměty a zvířata, které má dítě pojmenovávat, přičemž se přihlíží i k pohotovosti odpovědi. Proces testování probíhá individuální formou. Materiál se dá používat také pro zjišťování úrovně vstřípnosti<sup>32</sup> vizuální paměti (Obrázkově slovníková zkouška, [2011] ).

Slovní zásoba společnosti se v průběhu času mění v korespondenci s novými předměty a jevy, se kterými se lidé dostávají do styku. Pojmy, které se běžně používaly v mluvené řeči před čtyřiceti lety, se dnes mohou objevovat jen velmi zřídka a naopak. Z tohoto důvodu je používání Kondášova testu v současnosti problematické a pojmy se kterými pracuje, by bylo vhodné prověřit z hlediska frekvence jejich užívání a na základě toho eventuálně některé nahradit jinými.

##### **Zahraniční testové materiály**

V zahraničí existuje řada testů, které se vyloženě orientují na aktivní složku slovní zásoby. V americkém prostředí je známý kupříkladu Expressive Vocabulary Test-Second Edition (ETV-2). Vyšel v roce 2007 a jeho autorkou je Kathleen Williams. Minimální věk dítěte, u něhož může být test provádět je dva roky a šest měsíců. Pracuje se s pěti úrovněmi diagnostických materiálů, patrně podle věku zkoumaného (Directory of Speech-Language Pathology Assessment Instruments, ©1997-2014).

---

<sup>32</sup> Lze použít rovněž termín kódování. Jedná se o první fázi, kterou prochází informace v paměti, dle Plhákové (2003, str. 193) jde o „transformaci senzorických vstupů do podoby mentálních reprezentací, které lze uložit do paměti“. Během tohoto procesu je tedy informace (v tomto případě vizuálního charakteru) působící na senzorické aparáty přetvořena do smyslné podoby.

Při zjišťování expresivního slovníku se často využívají obrázkové sady, tak je tomu třeba u Expressive One-Word Picture Vocabulary test (EOWPVT-4) který byl publikován v roce 2010 a jeho editorem byl Rick Brownell. Tento test může být prováděn již s dvouletým dítětem a má anglickou a španělskou verzi. Zkoumá se zde schopnost jedince pojmenovat jedním slovem různé objekty, činnosti a situace, které jsou znázorněny na barevném obrázku (Directory of Speech-Language Pathology Assessment Instruments, ©1997-2014).

S popisem obrázků pracuje i Preschool Language Scale-5 Screening test (PLS-5 Screening test), který se orientuje, kromě slovní zásoby, také na detekci koktavosti, dále na fonologickou stránku řeči a na sociální a komunikační dovednosti dítěte. Tento test je určen dětem v předškolním věku, provádí se u dětí od tří let nejvýše do sedmi let a jedenácti měsíců (Speech and Language, © 2014). Vypracoval jej tým autorů, v čele s Irlou Lee Zimmerman v roce 2012.

V Německém prostředí se používá test Aktiver Wortschatztest - Revisoin (AWST-R), určený pro děti ve věku od tří let do pěti let a pěti měsíců. Též je postaven na principu pojmenovávání obrázků, kterých je více než osmdesát a jsou černobílé, vyjadřují různé předměty a činnosti (Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder - Revision, © 2014). Průcha (2011, str. 181) konstatuje, že tento test „...je považován za objektivní, spolehlivý a validní nástroj pro zjištění lexikální rozvinutosti dětí...“.

Dále existují testy, které komplexně hodnotí aktivní i pasivní slovní zásobu. Patří sem Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test-Third Edition (CREVT-3), který sestavili Gerald Wallance a Donald Hammill v roce 2013 pro děti od pěti let. Jeho účelem je především hledat jedince, jejichž slovní zásoba je výrazně nižší než by odpovídalo normě vzhledem k jejich věku a následně zkoumat, jak se dítě v tomto směru vyvíjí pod vlivem odborné intervence (Directory of Speech-Language Pathology Assessment Instruments, ©1997-2014).

Jiný test, který též hodnotí receptivní a expresivní složku řeči zkonstruoval Rick Brownell, navázal tak na svůj výše zmiňovaný test EOWPVT-4 a rozšiřuje jej o složku zkoumající pasivní slovní zásobu pod názvem Receptive and Expressive One-Word Picture Vocabulary test. K jeho vydání v angličtině došlo v roce 2010, od dva roky později vznikla i španělská verze tohoto testu (Speech and Language, © 2014).

## 5. Výzkumné šetření

Tato část práce zkoumá aktivní slovní zásobu, týkající se sloves a přídavných jmen, vážící se k vybraným pojmům, u deseti dětí předškolního věku a ukazuje způsob využití vytvořených diagnostických materiálů. Hodnotí se zde zejména míra vlivu vizuální opory na verbální produkci, rozdíl v rozsahu aktivní slovní zásoby u sloves a přídavných jmen a také v rámci jednotlivých předkládaných pojmů v souvislosti s frekvencí jejich užívání podle Českého národního korpusu a to, jaká slovesa a přídavná jména se nejčastěji váží k vybraným pojmům.

Tento výzkum si nedělá nárok na to, přinést statisticky významné výsledky (což není možné kvůli malému vzorku respondentů). Nicméně jeho závěry se mohou stát podkladem pro vytváření a následné ověřování hypotéz, z nich vycházejících.

Rodičům zkoumaných dětí byla poskytnuta žádost o spolupráci na výzkumu s informovaným souhlasem, v němž byl popsán cíl a metody výzkumu a další náležitosti, včetně zajištění možnosti kdykoli od výzkumu odstoupit.

### 5.1. Užité metody

V rámci výzkumného šetření se pracuje s vytvořenou testovou metodou. Výzkum má smíšený charakter, jsou zde kombinovány kvalitativní a kvantitativní prvky. Kvalitativní aspekty výzkumu spočívají v analýze výpovědí jednotlivých účastníků. Hledají se charakteristické rysy každé výpovědi a přihlíží se rovněž k tomu, jak výzkum s jednotlivými probandy probíhal. U každého účastníka výzkumu se zvlášť hodnotí vliv vizuální opory na jeho verbální produkci, rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen a stanoví se jeho průměrná produkce pojmů připadajících na jednu položku. Získané hodnoty se potom uplatňují v kvantitativní části výzkumu, kdy se stanovuje jaký je vliv vizuální opory na verbální produkci a rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen v rámci celého výzkumného vzorku. Kvantitativní rysy se uplatňují také v části zkoumající jednotlivé předkládané položky, která se zaměřuje na to, jak souvisí frekvence užívání předkládaných pojmů dle Českého národního korpusu s průměrnou hodnotou počtu sloves/přídavných jmen uváděných probandy k těmto pojmům. Dále zachycuje nejčastěji se vyskytující slovesa/přídavná jména, které se k těmto předkládaným položkám váží.

## 5.2. Charakteristika výzkumného vzorku

Aktivní slovní zásoba je zkoumána u skupiny deseti intaktních dětí předškolního věku. Skupina je genderově vyvážená, obsahuje pět dívek a pět chlapců. Věkové rozmezí probandů se pohybuje od 5 let a 3 měsíců do 6 let a 6 měsíců. Všichni účastníci výzkumu navštěvují mateřskou školu, avšak různě dlouhou dobu. Některé z těchto dětí jsou jedináčci, jiné mají různý počet sourozenců, mladších i starších. Tyto informace jsou u analýzy jednotlivých výpovědí vždy zmíněny.

Děti pochází z různých sociálních prostředí, některé žijí ve městě, jiné na venkově, mají různě vzdělané rodiče a pocházejí z úplných i neúplných rodin. Této heterogenity nebylo dosaženo záměrně, výběr byl náhodný. Jediné kritérium, kterým se výběr účastníků řídil, byla nepřítomnost narušené komunikační schopnosti (včetně symptomatické) a genderová vyváženost výzkumného vzorku.

## 5.3. Diagnostický materiál

Diagnostický testový materiál obsahuje dvě části, z nichž jedna se orientuje na slovesa a druhá na přídavná jména. K produkci sloves a přídavných jmen se probandí dostávají skrze popis podstatných jmen, tedy pojmů (položek), které jsou jim předkládány. Obě části obsahují 10 těchto pojmů (položek), přičemž u poloviny z nich je poskytnuta vizuální opora zobrazující daný pojem. Tyto obrázky byly vybrány z encyklopedie určené pro předškolní věk (Babinová V. , 1993) a posléze k nim byly zvoleny dvojice s podobnou frekvencí užívání uvedené v rámci Českého národního korpusu, které představují druhou polovinu pojmů, předkládaných bez vizuální opory.

Frekvence užívání daného slova je určena na základě tzv. ipm (instances per milion), což je jednotka relativní frekvence, která vyjadřuje průměrný počet výskytů daného slova v hypotetickém textu o délce 1 milion slov (Wiki Český národní korpus, [2014]). V současnosti vychází z korpusu SYN2010, což je synchronní<sup>33</sup> a reprezentativní<sup>34</sup> korpus současného psaného českého jazyka (Wiki Český národní korpus, [2014]).

---

<sup>33</sup> Synchronní v tomto kontextu znamená, že zachycuje používaný jazyk v rámci jistého období, tento korpus se zaměřuje na současný živý jazyk, tedy jazyk užívaný žijícími lidmi. Naproti tomu existují diachronní korpusy, které umožňují sledovat vývoj určitého jazyka (Wiki Český národní korpus, [2014]).

<sup>34</sup> Reprezentativní v tomto kontextu znamená, že zahrnuje různé typy textů, tedy texty z oblasti publicisticky, beletrie i odborné literatury (Wiki Český národní korpus, [2014]).

## 5.4. Postup při testování

Před začátkem samotného testování probíhá spontánní interakce s dítětem v jeho domácím prostředí, aby se eliminoval jeho stud. Posléze se přistoupí k přesnějšímu vysvětlení průběhu činnosti, o které je dítě předem informováno od rodičů.

V první části, orientující se na aktivní slovní zásobu u sloves, jsou dětem předkládány pojmy vyjadřující určitá specifická místa, přičemž dítě na základě dotazu „co se tam (např. ve školce, v kuchyni, na horách...) dělá?“ vyjmenovává činnosti, které se podle něj vztahují k těmto místům. Jak již bylo řečeno, u poloviny předkládaných položek mají děti k dispozici vizuální oporu, tedy obrázek s daným místem. V druhé části, která se zaměřuje na aktivní slovní zásobu u přídavných jmen, jsou dětem předkládány pojmy s otázkou „jaké/jaká/jaký (např. motýl, jablko, sníh...) je/může být?“ a děti tedy mají popisovat charakteristiky těchto pojmů pomocí adjektiv. U poloviny položek je opět přítomna vizuální opora. Během testování jsou odpovědi dětí přepisovány do záznamového archu.

## 6. Analýza získaných dat

### 6.1. Hodnocení výpovědí jednotlivých účastníků výzkumu

**Adam**

Věk (v době realizace výzkumu): 6 let, 1 měsíc

Délka předškolního vzdělávání: 3,5 roku

Sourozenci (pořadí narození/počet dětí v rodině): 1/0

testy zaměřené na slovesa						testy zameřené na přídavná jména					
s vizuální oporou			bez vizuální opory			s vizuální oporou			bez vizuální opory		
Na horách	odpověď probanda	"lyžovat a sáňkovat, lézt po skále"	U lékaře	odpověď probanda	"nakupovat léky, dávat injekce"	Čert	odpověď probanda	"černej"	Princezna	odpověď probanda	0
	počet uvedených sloves	3		počet uvedených sloves			2			počet uvedených přídavných jmen	
V koupelně	odpověď probanda	"sprchovat se, čistit si zuby, koupat se"	V kuchyni	odpověď probanda	"vařit, péct, mýt"	Jablko	odpověď probanda	"červený, dobrý"	Dort	odpověď probanda	"marcipánové, jahodové, meruňkové, brusinkové"
	počet uvedených sloves	3		počet uvedených sloves			3			počet uvedených přídavných jmen	
U moře	odpověď probanda	"koupat se, hrát si na písku, plout na lodi, potápět se"	V divadle	odpověď probanda	"hrát divadlo, sedět a poslouchat"	Pavouk	odpověď probanda	"hnědej"	Motýl	odpověď probanda	"malej"
	počet uvedených sloves	5		počet uvedených sloves			3			počet uvedených přídavných jmen	
V obchodě	odpověď probanda	"nakupovat, platit"	Na hřišti	odpověď probanda	"hrát si, klouzat se, houpat se"	Sníh	odpověď probanda	"bílý, modřej"	Oheň	odpověď probanda	"červenej"
	počet uvedených sloves	2		počet uvedených sloves			3			počet uvedených přídavných jmen	
Školka	odpověď probanda	"hrát si, obtiskávat ruce, odpočívat, klouzat se"	Na farmě	odpověď probanda	"sázet, zalévat, krmit zvířata"	Veverka	odpověď probanda	"oranžová"	Slon	odpověď probanda	"šedej"
	počet uvedených sloves	4		počet uvedených sloves			3			počet uvedených přídavných jmen	
celkový počet uvedených sloves s vizuální oporou		17	celkový počet uvedených sloves bez vizuální opory		14	celkový počet uvedených přídavných jmen s vizuální oporou		7	celkový počet uvedených přídavných jmen bez vizuální opory		7
průměrný počet sloves uvedených k 1 položce s vizuální oporou		3,4	průměrný počet sloves uvedených k 1 položce bez vizuální opory		2,8	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce s vizuální oporou		1,4	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce bez vizuální opory		1,4
rozdíl v průměrné produkci uvedených sloves s vizuální oporou a bez ní		0,6 = 17,6%				rozdíl v průměrné produkci uvedených přídavných jmen s vizuální oporou a bez ní		0=0%			
průměrná produkce sloves připadajících na 1 položku		3,1				průměrná produkce přídavných jmen připadajících na 1 položku		1,4			
průměrná produkce pojmů připadajících na 1 položku						2,25					



**Vliv vizuální opory na verbální produkci**

<b>A</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci sloves s vizuální oporou a bez ní</b>	17,6%
<b>B</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci přídavných jmen s vizuální oporou a bez ní</b>	0%
<b>rozdíl vlivu vizuální opory na verbální produkci u sloves a přídavných jmen</b>		17,6%
<b>celkový vliv vizuální opory na verbální produkci (průměrná hodnota mezi A a B)</b>		8,8%

**Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen\***

<b>A</b>	<b>průměrná produkce všech sloves připadajících na 1 položku</b>	3,1
<b>B</b>	<b>průměrná produkce všech přídavných jmen připadajících na 1 položku</b>	1,4
<b>rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen</b>		1,7=54,8%

\* zahrnuje všechna slovesa i přídavná jména s vizuální oporou i bez ní

Průběh výzkumu: Adam působil, že je pro něj tato aktivita dosti náročná, jelikož vždy trvalo poměrně dlouhou dobu, než odpověděl, přičemž bylo patrné, že se snaží. Bylo třeba mu dávat časté pozitivní zpětné vazby, aby se mohlo v testování pokračovat. Často vyžadoval přestávku, celkem čtyřikrát. Mimo tuto aktivitu však se mnou měl chuť komunikovat, spíše neverbálně - prostřednictvím hry.

Uváděná slovesa: Do části zaměřené na slovesa s vizuální oporou moc nepromítá své zážitky, spíše popisuje to, co se děje na obrázcích, které sleduje pozorně a všímá si detailů (např. „obtiskávat ruce“ ve školce).

Uváděná přídavná jména: U části zaměřených na přídavná jména popisuje dané objekty především z vizuálního hlediska, zejména se soustředil na barvu. U jednoho pojmu (princezna) neuvedl žádnou charakteristiku.

Vliv vizuální opory na verbální produkci: Z kvantitativního hlediska je tento vliv u části testu zaměřené na slovesa nepatrný, nicméně z hlediska rychlosti odpovídání byl dosti patrný, s obrázkem jmenoval Adam dané činnosti mnohem pohotověji. U přídavných jmen tento vliv nebyl znatelný ani v jedné rovině.

Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen: Adam uvádí v průměru ke každé položce více než dvojnásobek sloves oproti přídavným jménům.

Marie

Věk (v době realizace výzkumu): 5 let, 11 měsíců

Délka předškolního vzdělávání: 3 roky

Sourozenci (pořadí narození/počet dětí v rodině): 2/3

testy zaměřené na slovesa						testy zameřené na přídavná jména					
s vizuální oporou			bez vizuální opory			s vizuální oporou			bez vizuální opory		
Na horách	odpověď probanda	"lyžovat, bruslit, sáňkovat, stavět takový kulatý domy, ležt na skály, jezdit lanovkou, máchat se v potoce"	U lékaře	odpověď probanda	"kouká se do ucha a do krka, odebírá se krev, měří se oči, dělá se prohlídka"	Čert	odpověď probanda	"černej i hnědej, rohatej, má kožíšek strakatej, vousatej, nespravedlivej a zlej"	Princezna	odpověď probanda	"krásná, hodná, může být pyšná a zlá a krkavá, může být moc přefintěná"
	počet uvedených sloves	7		počet uvedených sloves	4		počet uvedených přídavných jmen	7		počet uvedených přídavných jmen	6
V koupelně	odpověď probanda	"řvát na celej dům, koupat se, pít vodu, hrát si, sprchovat se, potápět se, plavat ve vaně, čistí se zuby a vyplivuje pasta"	V kuchyni	odpověď probanda	"vařit, smažit, péct, mísit těsto, válet těsto, dělat pokusy s vodou, mýt nádobí, krájet zeleninu a jíst"	Jablko	odpověď probanda	"sladký, dobrý, červený a může být i zelený"	Dort	odpověď probanda	"dobrý, šlehačkový, jogurtový, piškotový, marcipánový, čokoládový, vanilkový, tvarohový, jahodový"
	počet uvedených sloves	9		počet uvedených sloves	9		počet uvedených přídavných jmen	4		počet uvedených přídavných jmen	8
U moře	odpověď probanda	"plavat, dělat bábovky, házet si míčem, jezdit na lodi, vyvalovat se na dece, chytat ryby, strkat se do vody, potápět se"	V divadle	odpověď probanda	"kupují se vstupenky, kouká se na divadlo, sedí se tam"	Pavouk	odpověď probanda	"hnědý, chlupatej a nahatej, špinavej, štitívej a kousavej"	Motýl	odpověď probanda	"barevněj, může být i nemocnej nebo i mrtvej, jednobarevněj, tečkovanéj nebo puntíkatej"
	počet uvedených sloves	8		počet uvedených sloves	3		počet uvedených přídavných jmen	6		počet uvedených přídavných jmen	6
V obchodě	odpověď probanda	"krást peníze nebo jídlo, kupovat ryby a tahat rybu za ocas a taky strkat hlavu do lednice a chtít si zmrazit hlavu"	Na hřišti	odpověď probanda	"dělat bábovky, kopat díra, stavět hrad, houpat se, klouzat, jezdit po tyči, chodit do domku, hrát si, skákat, stát na houpačce"	Sníh	odpověď probanda	"bílý a taky občas šedej, někdy i hnědej, světlěrůžovo-bílý, hebkej"	Oheň	odpověď probanda	"žlutooranžovočervenej, pálivý, vařící"
	počet uvedených sloves	5		počet uvedených sloves	10		počet uvedených přídavných jmen	5		počet uvedených přídavných jmen	3
Školka	odpověď probanda	"hraje se, spí se tam a žužlá se deka, kreslí se tam s akvarelem, jí se tam a krká se při jídle"	Na farmě	odpověď probanda	"dávat pít zvířátkům, dojí se tam, krmí se zvířátka, dá se jezdit na koníkovi, z ruky dávat jíst labuťátkám"	Veverka	odpověď probanda	"červená a někdy i černá i hnědá, oříškoslupková(to je že slupne oříšky), kakací a naparující se"	Slon	odpověď probanda	"šedý, velký, může být i malý, když je to slůně, je těžkej a masožravěj"
	počet uvedených sloves	6		počet uvedených sloves	5		počet uvedených přídavných jmen	6		počet uvedených přídavných jmen	5
celkový počet uvedených sloves s vizuální oporou		35	celkový počet uvedených sloves bez vizuální opory		31	celkový počet uvedených přídavných jmen s vizuální oporou		28	celkový počet uvedených přídavných jmen bez vizuální opory		28
průměrný počet sloves uvedených k 1 položce s vizuální oporou		7	průměrný počet sloves uvedených k 1 položce bez vizuální opory		6,2	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce s vizuální oporou		5,6	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce bez vizuální opory		5,6
rozdíl v průměrné produkci uvedených sloves s vizuální oporou a bez ní		0,8=11,4%				rozdíl v průměrné produkci uvedených přídavných jmen s vizuální oporou a bez ní		0=0%			
průměrná produkce sloves připadajících na 1 položku		6,6				průměrná produkce přídavných jmen připadajících na 1 položku		5,6			
průměrná produkce pojmů připadajících na 1 položku						6,1					

**Vliv vizuální opory na verbální produkci**

<b>A</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci sloves s vizuální oporou a bez ní</b>	11,4%
<b>B</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci přídavných jmen s vizuální oporou a bez ní</b>	0%
<b>rozdíl vlivu vizuální opory na verbální produkci u sloves a přídavných jmen</b>		11,4%
<b>celkový vliv vizuální opory na verbální produkci (průměrná hodnota mezi A a B)</b>		5,7%

**Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen\***

<b>A</b>	<b>průměrná produkce všech sloves připadajících na 1 položku</b>	6,6
<b>B</b>	<b>průměrná produkce všech přídavných jmen připadajících na 1 položku</b>	5,6
<b>rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen</b>		1=15,2%

\* zahrnuje všechna slovesa i přídavná jména s vizuální oporou i bez ní

Průběh výzkumu: Marie byla během výzkumu klidná a působila, že je ve veselém rozpoložení. Odpovídala pohotově, bez delšího rozmyšlení. Hojně mi vypravovala různé zážitky vztahující se k předkládaným pojmům, proto trval výzkum poměrně dlouhou dobu a vyžadoval tudíž jednu delší přestávku.

Uváděná slovesa: U položek s předkládanými obrázky neomezuje svůj popis jen na to, co se na obrázku děje, ale zapojila svou představivost. Ve svých odpovědích občas žertovala (např. v obchodě „strkat hlavu do mrazáku a chtít si zmrazit hlavu“).

Uváděná přídavná jména: Ve výpovědích se objevuje bohatá diferenciací odstínů barev (např. sníh je „světlerůžovobílejší“, oheň je „žlutooranžovočervenější“....). Je schopna vyjádřit i povahové rysy u adekvátních objektů („krkavá“ princezna, „nespravedlivější“ čert). Marie uvedla celkově nejvíce přídavných jmen ze všech účastníků výzkumu.

Vliv vizuální opory na verbální produkci: U části zaměřené na slovesa se celková verbální produkce vlivem vizuální opory zvyšuje jen mírně. U části zaměřené na přídavná jména vůbec. Sama Marie říkala, že bez obrázků jí popisování pojmů bavilo víc.

Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen: U Marie se produkce sloves a přídavných jmen připadajících na jednu položku v průměru liší pouze o 15,2%, v kontextu výpovědí ostatních probandů je tento rozdíl nejmenší ze všech.

**Josef**

Věk (v době realizace výzkumu): 6 let, 6 měsíců

Délka předškolního vzdělávání: 2 roky

Sourozenci (pořadí narození/počet dětí v rodině): 1/2

testy zaměřené na slovesa						testy zameřené na přídavná jména					
s vizuální oporou			bez vizuální opory			s vizuální oporou			bez vizuální opory		
Na horách	odpověď probanda	"lézt, sáňkovat, přespávat, trhat houby, potkávat zvířata, lyžovat, jezdit po lanovce, hrát frisbee"	U lékaře	odpověď probanda	"sedět a čekat, kontrolovat krk, odebírat krev, dávat injekce, vyndavat nosní mandle"	Čert	odpověď probanda	"špinavej, špatnej, rohatej, tvrdej"	Princezna	odpověď probanda	"pyšná, hodná, hezká, ale někdy ošklivá"
	počet uvedených sloves	8		počet uvedených sloves	6		počet uvedených přídavných jmen	4		počet uvedených přídavných jmen	4
V koupelně	odpověď probanda	"koupat se, čistit zuby, sprchovat se, utírat se, sušit si vlasy, šampónovat vlasy,pouštět rádio, hrát si, jít na záchod"	V kuchyni	odpověď probanda	"umývat nádobí, leštit talíře, vařit, třídit hrnky"	Jablko	odpověď probanda	"šťavnatý, červený, lesklý, kulatý"	Dort	odpověď probanda	"dobřej, jahodovej, višňovej, citrónovej, čokoládovej ten mám v oblíbě"
	počet uvedených sloves	9		počet uvedených sloves	4		počet uvedených přídavných jmen	4		počet uvedených přídavných jmen	5
U moře	odpověď probanda	"chytat kraby, odpočívat, plavat, potápět se, povídat si, opalovat se, číst knihu i psát, stavět hrady, plavit se po lodi"	V divadle	odpověď probanda	"sedět, koukat, kupovat vstupenky, hrát divadlo, připravovat divadlo"	Pavouk	odpověď probanda	"nohatej, odpornej, černej, hněděj"	Motýl	odpověď probanda	"barevněj, živěj, tykadlovej, může být mrtvej, hezkěj"
	počet uvedených sloves	10		počet uvedených sloves	5		počet uvedených přídavných jmen	4		počet uvedených přídavných jmen	5
V obchodě	odpověď probanda	"nakupovat, dá se tam najít všechno, jezdit v košíku, zaměstnat se, pracovat, otevírat ledničku"	Na hřišti	odpověď probanda	"hrát si, jezdit po klouzačce, houpat se, běžet, dělat bábovičky, házet si"	Sníh	odpověď probanda	"studený, bílý, trošku modrý, příjemný"	Oheň	odpověď probanda	"červený a trošku žlutý, teplý"
	počet uvedených sloves	6		počet uvedených sloves	6		počet uvedených přídavných jmen	4		počet uvedených přídavných jmen	3
Školka	odpověď probanda	"hrát si, číst si, malovat si, spát, učit se, stavět si, klouzat se, mýt si ruce, svačit, kreslit, věšet bundy"	Na farmě	odpověď probanda	"zahradničit, dojit, pást koně, koupat se, jít na výlet, posekat trávu, jezdit na koních"	Veverka	odpověď probanda	"zrzavá, čiperná, pružná, ušatá, chlupatá a hebká"	Slon	odpověď probanda	"šeďivej, ohromnej jako sloup, může být železnej nebo zlatej"
	počet uvedených sloves	11		počet uvedených sloves	7		počet uvedených přídavných jmen	6		počet uvedených přídavných jmen	4
celkový počet uvedených sloves s vizuální oporou		44	celkový počet uvedených sloves bez vizuální opory		28	celkový počet uvedených přídavných jmen s vizuální oporou		22	celkový počet uvedených přídavných jmen bez vizuální opory		21
průměrný počet sloves uvedených k 1 položce s vizuální oporou		8,2	průměrný počet sloves uvedených k 1 položce bez vizuální opory		5,6	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce s vizuální oporou		4,4	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce bez vizuální opory		4,2
rozdíl v průměrné produkci uvedených sloves s vizuální oporou a bez ní		2,6 = 31,7 %									
průměrná produkce sloves připadajících na 1 položku		6,9									
průměrná produkce pojmů připadajících na 1 položku		5,6									
		0,2 = 4,5%									
		4,3									

**Vliv vizuální opory na verbální produkci**

<b>A</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci sloves s vizuální oporou a bez ní</b>	31,7%
<b>B</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci přídavných jmen s vizuální oporou a bez ní</b>	4,5%
<b>rozdíl vlivu vizuální opory na verbální produkci u sloves a přídavných jmen</b>		27,2%
<b>celkový vliv vizuální opory na verbální produkci (průměrná hodnota mezi A a B)</b>		18,1%

**Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen\***

<b>A</b>	<b>průměrná produkce všech sloves připadajících na 1 položku</b>	6,9
<b>B</b>	<b>průměrná produkce všech přídavných jmen připadajících na 1 položku</b>	4,3
<b>rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen</b>		2, 6=37,7%

\* zahrnuje všechna slovesa i přídavná jména s vizuální oporou i bez ní

Průběh výzkumu: Během výzkumu spořádaně seděl a bedlivě se soustředil. Občas se se mnou podělil o nějaké vlastní příhody či zamyšlení, vztahující se k pojmu, které popisoval. U některých pojmů (zejména bez vizuální opory) si krátce rozmýšlel odpověď, u jiných (zejména u části zaměřené na slovesa s vizuální oporou) „chrtil“ odpovědi tak rychle, že jsem je skoro nestačila zapisovat. V průběhu testování proběhla jedna delší přestávka.

Uváděná slovesa: U části s vizuální oporou jmenuje i činnosti, které na obrázku nejsou zobrazeny, vychází tedy i ze svých zážitků a představ. Repertoár činností vnímá z pohledu různých aktérů (kupříkladu v obchodě může někdo pracovat a někdo jiný tam může nakupovat).

Uváděná přídavná jména: Často popisuje jiné než vizuální charakteristiky objektů, zejména pak vlastnosti vnímatelné hmatem (veverka je „hebká“, čert je „tvrdej“, sníh je „studenej“...). Popisuje též povahové rysy („hodná“ princezna) a představuje si různé varianty předkládaných pojmů (slon může být „železnej, zlatej“).

Vliv vizuální opory na verbální produkci: Vizuální opora má u Josefa poměrně významný vliv na produkci sloves, za přítomnosti obrázku jmenuje v průměru téměř o třetinu činností více, než bez ní. Produkce přídavných jmen však vlivem vizuální opory stoupá jen velice nepatrně.

Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen: Josef produkoval zhruba o třetinu více sloves než přídavných jmen.

**Eva:**

Věk (v době realizace výzkumu): 5 let, 8 měsíců

Délka předškolního vzdělávání: 3 roky

Sourozenci (pořadí narození/počet dětí v rodině): 1/2

testy zaměřené na slovesa						testy zaměřené na přídavná jména					
s vizuální oporou			bez vizuální opory			s vizuální oporou			bez vizuální opory		
Na horách	odpověď probanda	"lézt po skále, jet lanovkou, zpívat si, lyžovat, sáňkovat, vařit ve sněhu, zahřát se v chalupě"	U lékaře	odpověď probanda	"léčí se, kašle se tam, sedí se v čekárně"	Čert	odpověď probanda	"zlej, černej nebo hnědej"	Princezna	odpověď probanda	"hezká"
	počet uvedených sloves	7		počet uvedených sloves	3		počet uvedených přídavných jmen	3		počet uvedených přídavných jmen	1
V koupelně	odpověď probanda	"mýt se, čistit si zuby, dávat prádlo do koše, prát, utírat se, jít na záchod"	V kuchyni	odpověď probanda	"vařit,dělat těsto, sedět a povídat"	Jablko	odpověď probanda	"červený nebo zelený nebo žlutý, lesklý"	Dort	odpověď probanda	"sladký, jahodovej, mrkovovej"
	počet uvedených sloves	6		počet uvedených sloves	4		počet uvedených přídavných jmen	4		počet uvedených přídavných jmen	3
U moře	odpověď probanda	"jet na lodi, plavat, hrát si, stavět hrad, ležet, potápět se, sedět, koukat na ptáky, hledat mušle"	V divadle	odpověď probanda	"koukat, nepovídat si, jen šeptat, něco si koupit"	Pavouk	odpověď probanda	"strašidelný"	Motýl	odpověď probanda	"hezký, barevný, modrý"
	počet uvedených sloves	9		počet uvedených sloves	4		počet uvedených přídavných jmen	1		počet uvedených přídavných jmen	3
V obchodě	odpověď probanda	"nakupovat, koukat se po jídle, platit, vozit se na vozíku"	Na hřišti	odpověď probanda	"hrát si, porlezat se, klouzat a houpat"	Sníh	odpověď probanda	"bílý, špinavý"	Oheň	odpověď probanda	"oranžový, teplý"
	počet uvedených sloves	4		počet uvedených sloves	4		počet uvedených přídavných jmen	2		počet uvedených přídavných jmen	2
Školka	odpověď probanda	"ležet, klouzat se, spadnout a rozlít vodu, prohlížet si knížku, hrát si, oblékat se, malovat, jíst, jít ven"	Na farmě	odpověď probanda	"dojit, malovat kozičku, stavět stan a přespávat"	Veverka	odpověď probanda	"zrzavá a bílá na bříšku, čiperná"	Slon	odpověď probanda	"veliký"
	počet uvedených sloves	10		počet uvedených sloves	4		počet uvedených přídavných jmen	3		počet uvedených přídavných jmen	1
celkový počet uvedených sloves s vizuální oporou		36	celkový počet uvedených sloves bez vizuální opory		19	celkový počet uvedených přídavných jmen s vizuální oporou		13	celkový počet uvedených přídavných jmen bez vizuální opory		10
průměrný počet sloves uvedených k 1 položce s vizuální oporou		7,2	průměrný počet sloves uvedených k 1 položce bez vizuální opory		3,8	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce s vizuální oporou		2,6	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce bez vizuální opory		2
rozdíl v průměrné produkci uvedených sloves s vizuální oporou a bez ní		3,4=47,2%									
průměrná produkce sloves připadajících na 1 položku		5,5									
průměrná produkce pojmů připadajících na 1 položku		3,9									
		0,6=23,1%									
		2,3									

**Vliv vizuální opory na verbální produkci**

<b>A</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci sloves s vizuální oporou a bez ní</b>	47,2%
<b>B</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci přídavných jmen s vizuální oporou a bez ní</b>	23,1%
<b>rozdíl vlivu vizuální opory na verbální produkci u sloves a přídavných jmen</b>		24,1%
<b>celkový vliv vizuální opory na verbální produkci (průměrná hodnota mezi A a B)</b>		35,2%

**Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen\***

<b>A</b>	<b>průměrná produkce všech sloves připadajících na 1 položku</b>	5,5
<b>B</b>	<b>průměrná produkce všech přídavných jmen připadajících na 1 položku</b>	2,3
<b>rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen (A-B)</b>		3,2 = 58,2%

\* zahrnuje všechna slovesa i přídavná jména s vizuální oporou i bez ní

Průběh výzkumu: Během výzkumu byla klidná, zpočátku se patrně trochu styděla, postupně se však osmělila a dokonce jí předložený pojem párkrát stimulovat ke spontánnímu vyprávění o svém zážitku. Během testování nepotřebovala přestávku.

Uváděná slovesa: U této části testu odpovídala Eva mnohem pohotověji než u části zaměřené na přídavná jména. Popisuje i činnosti nezávislé na předkládaném obrázku. Zvláště u některých pojmů hojně využívá své vlastní zkušenosti (např. farma, hory), o kterých někdy vzápětí vyprávěla.

Uváděná přídavná jména: Většinou poměrně dlouho přemýšlela nad odpovědí, působilo to, že jí popis objektu skrze přídavná jména činí trochu potíže, občas potřebovala pobídnout nebo povzbudit. Nakonec však vždy vhodně odpověděla. S vizuální oporou jmenuje i charakteristiky, které z obrázku nejsou patrné, jednou dokonce vystihla i povahový rys („zlej“ čert).

Vliv vizuální opory na verbální produkci: U části zaměřené na slovesa vizuální opora dosti znatelně stimuluje verbální produkci, ačkoli Eva zdaleka nepopisuje pouze ty činnosti, které jsou na obrázku znázorněné. U části zaměřené na přídavná jména není vliv obrázku tak významný, nicméně také se projevuje. Celkově se v Eviných výpovědích ukázal nejvyšší celkový vliv vizuální opory na verbální produkci.

Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen: V kontextu výpovědí všech účastníků výzkumu se u Evy projevil největší rozdíl mezi průměrným počtem uváděných sloves a přídavných jmen. V průměru uvedla celkem o 58,2 % více sloves, než-li přídavných jmen.

**Rudolf:**

Věk (v době realizace výzkumu): 5 let, 10 měsíců

Délka předškolního vzdělávání: 2,5 roku

Sourozenci (pořadí narození/počet dětí v rodině): 1/0

testy zaměřené na slovesa						testy zaměřené na přídavná jména					
s vizuální oporou			bez vizuální opory			s vizuální oporou			bez vizuální opory		
Na horách	odpověď probanda	"jezdít lanovkou, sáňkovat, lyžovat, koulouvat se, stavět sněhuláka, šplhat na hory, sbírat houby, zasadit stromek"	U lékaře	odpověď probanda	"léčit, zavazovat nohu, operovat"	Čert	odpověď probanda	"zlej, hnědej, rohatej"	Princezna	odpověď probanda	"hezká, normální"
	počet uvedených sloves	8		počet uvedených sloves	3		počet uvedených přídavných jmen	3		počet uvedených přídavných jmen	2
V koupelně	odpověď probanda	"koupat se, hrát si, napouštět vanu, utírat se, čistit si zuby, vypláchnout, mýt obličej, dávat pastu na kartáček"	V kuchyni	odpověď probanda	"vařit, dělat cukroví, péct, mýt nádobí, ohřívat jídlo"	Jablko	odpověď probanda	"červený, zelený, sladký, kyselý"	Dort	odpověď probanda	"třešňový, malinový, čokoládový, jahodový"
	počet uvedených sloves	8		počet uvedených sloves	5		počet uvedených přídavných jmen	4		počet uvedených přídavných jmen	4
U moře	odpověď probanda	"koupat se, jezdit na lodi, stavět hrady, dělat stopy v písku, opalovat se, ležet, chodit, potápět se, házet si, číst si"	V divadle	odpověď probanda	"koukat se, sedět, hrát divadlo"	Pavouk	odpověď probanda	"černej, zlej"	Motýl	odpověď probanda	"červenej, zelenej, bílej"
	počet uvedených sloves	10		počet uvedených sloves	3		počet uvedených přídavných jmen	2		počet uvedených přídavných jmen	3
V obchodě	odpověď probanda	"nakupovat, platit, vozit vozík, dávat jídlo do vozíku"	Na hřišti	odpověď probanda	"hrát si, houpat se, klouzat se, prolézat se"	Sníh	odpověď probanda	"bílý, studený"	Oheň	odpověď probanda	"oranžovej, horkej"
	počet uvedených sloves	4		počet uvedených sloves	4		počet uvedených přídavných jmen	2		počet uvedených přídavných jmen	2
Školka	odpověď probanda	"jíst, pít, odložit kabáty, spát, číst knížky, stříhat, kreslit, dělat otisky, hrát si, poslouchat, rozlít něco a pak to utřít"	Na farmě	odpověď probanda	"sekat trávu, zasadit semínka, jezdit traktorem, valit obilí do sudu"	Veverka	odpověď probanda	"oranžová, chlupatá"	Slon	odpověď probanda	"hnědej, šedej"
	počet uvedených sloves	12		počet uvedených sloves	4		počet uvedených přídavných jmen	2		počet uvedených přídavných jmen	2
celkový počet uvedených sloves s vizuální oporou		42	celkový počet uvedených sloves bez vizuální opory		19	celkový počet uvedených přídavných jmen s vizuální oporou		13	celkový počet uvedených přídavných jmen bez vizuální opory		13
průměrný počet sloves uvedených k 1 položce s vizuální oporou		8,4	průměrný počet sloves uvedených k 1 položce bez vizuální opory		3,8	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce s vizuální oporou		2,6	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce bez vizuální opory		2,6
rozdíl v průměrné produkci uvedených sloves s vizuální oporou a bez ní		4,6 = 54,8%				rozdíl v průměrné produkci uvedených přídavných jmen s vizuální oporou a bez ní		0 = 0%			
průměrná produkce sloves připadajících na 1 položku		6,1				průměrná produkce přídavných jmen připadajících na 1 položku		2,6			
průměrná produkce pojmů připadajících na 1 položku						4,35					



**Vliv vizuální opory na verbální produkci**

<b>A</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci sloves s vizuální oporou a bez ní</b>	54,8%
<b>B</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci přídavných jmen s vizuální oporou a bez ní</b>	0
<b>rozdíl vlivu vizuální opory na verbální produkci u sloves a přídavných jmen</b>		54,8%
<b>celkový vliv vizuální opory na verbální produkci (průměrná hodnota mezi A a B)</b>		27,4%

**Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen\***

<b>A</b>	<b>průměrná produkce všech sloves připadajících na 1 položku</b>	6,1
<b>B</b>	<b>průměrná produkce všech přídavných jmen připadajících na 1 položku</b>	2,6
<b>rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen</b>		3,5=57,4%

\* zahrnuje všechna slovesa i přídavná jména s vizuální oporou i bez ní

Průběh výzkumu: Zpočátku se Rudolf ostýchal a působil mírně zmateně. Proto jsme museli testování hned zkraje přerušit a věnovat delší čas spontánní interakci. Poté se přestal stydět a testování pokračovalo v již uvolněné atmosféře a bez přestávky, nedošlo však ke spontánnímu vyprávění v průběhu předkládání položek.

Uváděná slovesa: Rudolf odpovídal rychle a bez váhání, zapojoval vlastní zážitky a představy. Zejména u části s vizuální oporou se vesele rozpovídal a dokonce působil, že jej aktivita baví.

Uváděná přídavná jména: Tato část testu probíhala trochu problematicky. Většinou k danému pojmu Rudolf něco řekl, ale neodpovídal přídavným jménem, proto jsem musela často opakovat otázku „jaký/jaká je?“ (např. „Jaká je princezna“, „má šaty“, „Ano, a jaká je?“...). Nakonec byl však vždy schopen odpovědět přídavnými jmény a jmenovat i vlastnosti, které nejsou vizuálně vnímatelné a dokonce i ty, které nejsou ani jinak smyslově vnímatelné („zlej“ čert).

Vliv vizuální opory na verbální produkci: Produkce přídavných jmen se vlivem vizuální opory vůbec nezvyšuje, zcela jinak tomu však je u sloves, u nichž se jejich produkce zvyšuje vlivem vizuální opory více než dvojnásobně, což je napříč všemi výpověďmi v rámci tohoto výzkumu největší rozdíl.

Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen: Tento rozdíl byl v Rudolfověch výpovědích značný. Jmenoval průměrně více než dvakrát tolik sloves oproti přídavným jménům.

## Ondřej

Věk (v době realizace výzkumu): 6 let, 4 měsíce

Délka předškolního vzdělávání: 2,5 roku

Sourozenci (pořadí narození/počet dětí v rodině): 2/4

testy zaměřené na slovesa						testy zaměřené na přídavná jména					
s vizuální oporou			bez vizuální opory			s vizuální oporou			bez vizuální opory		
Na horách	odpověď probanda	"ložit, sáňkovat, lyžovat, bobovat, chodit, ubýdlet se, jásat na vrcholu hory"	U lékaře	odpověď probanda	"operovat, léčit se, dávat injekce, vyplazovat jazyk, trhat zuby"	Čert	odpověď probanda	"hnědej, zlej, starej"	Princezna	odpověď probanda	"růžová s modrýma hvězdíčkama, hodná nebo pyšná"
	počet uvedených sloves	7		počet uvedených sloves	5		počet uvedených přídavných jmen	3		počet uvedených přídavných jmen	4
V koupelně	odpověď probanda	"mýt, sprchovat se, čistit si zuby, koupat se, hrát si"	V kuchyni	odpověď probanda	"vařit, péct, krást dobroty, mýt nádobí a ničit ho, rozbít talíře, barvit oblečení"	Jablko	odpověď probanda	"červený, zelený, dobrý, sladký i trochu hořký"	Dort	odpověď probanda	"sladký, jahodový, čokoládový pomerančový, citrónový, malinový, broskvový, kiwiový"
	počet uvedených sloves	5		počet uvedených sloves	7		počet uvedených přídavných jmen	5		počet uvedených přídavných jmen	8
U moře	odpověď probanda	"dělat psí kusy, plavat, potápět se, opalovat, hledat mušle, rozkopávat hrady, dělat cestičky, kopat díru, utonout, utopit se, zranit se"	V divadle	odpověď probanda	"hrát hry, tleskat, schovávat se pod lavice, křičet a řvát, skočit na pódium, čurat o přestávce"	Pavouk	odpověď probanda	"hnědej, chlupatej a napůl holej"	Motýl	odpověď probanda	"barevněj, zmačkanej, noční je hnědej nebo šedej"
	počet uvedených sloves	11		počet uvedených sloves	7		počet uvedených přídavných jmen	3		počet uvedených přídavných jmen	5
V obchodě	odpověď probanda	"nakupovat, vybírat si věci, prodávat, platit, vrátet peníze"	Na hřišti	odpověď probanda	"hrát si, metat salta, dělat kašpárky, krást hračky, spát v kočárku, prolezat se, skákat, houpat se"	Sníh	odpověď probanda	"bílěj, studenej"	Oheň	odpověď probanda	"červenej, žlutěj, kouřovej, horkej, dobrý sluha, ale zlý pán"
	počet uvedených sloves	5		počet uvedených sloves	8		počet uvedených přídavných jmen	2		počet uvedených přídavných jmen	6
Školka	odpověď probanda	"hrát si, odpočívat, dělat úkoly, chodit na hřiště, vyrábět, malovat si, dělat opičky"	Na farmě	odpověď probanda	"kopat, sázet, pracovat, vytírat, čistit si boty, jezdit na výlety s koněm"	Veverka	odpověď probanda	"hnědá, mlsná, šedá a černá"	Slon	odpověď probanda	"šedej, obrovskej, silnej, může být i malej, chlupatej, strakatej, když se vyválí v bátě"
	počet uvedených sloves	7		počet uvedených sloves	6		počet uvedených přídavných jmen	4		počet uvedených přídavných jmen	6
celkový počet uvedených sloves s vizuální oporou		35	celkový počet uvedených sloves bez vizuální opory		33	celkový počet uvedených přídavných jmen s vizuální oporou		17	celkový počet uvedených přídavných jmen bez vizuální opory		29
průměrný počet sloves uvedených k 1 položce s vizuální oporou		7	průměrný počet sloves uvedených k 1 položce bez vizuální opory		6,6	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce s vizuální oporou		3,4	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce bez vizuální opory		5,8
rozdíl v průměrné produkci uvedených sloves s vizuální oporou a bez ní		0,4 = 5,7%				rozdíl v průměrné produkci uvedených přídavných jmen s vizuální oporou a bez ní		-2,4** = - 41,4 %**			
průměrná produkce sloves připadajících na 1 položku		6,8				průměrná produkce přídavných jmen připadajících na 1 položku		4,6			
průměrná produkce pojmů připadajících na 1 položku						5,7					

**Vliv vizuální opory na verbální produkci**

<b>A</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci sloves s vizuální oporou a bez ní</b>	5,7%
<b>B</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci přídavných jmen s vizuální oporou a bez ní</b>	-41,4%**
	<b>rozdíl vlivu vizuální opory na verbální produkci u sloves a přídavných jmen</b>	-35,7%**
	<b>celkový vliv vizuální opory na verbální produkci (průměrná hodnota mezi A a B)</b>	-17,9%**

\*\* záporná hodnota značí, že verbální produkce byla vyšší u pojmů předkládaných bez vizuální opory

**Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen\***

<b>A</b>	<b>průměrná produkce všech sloves připadajících na 1 položku</b>	6,8
<b>B</b>	<b>průměrná produkce všech přídavných jmen připadajících na 1 položku</b>	4,6
	<b>rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen</b>	2,2=32,4%

\* zahrnuje všechna slovesa i přídavná jména s vizuální oporou i bez ní

Průběh výzkumu: Ondřej byl během výzkumu ve velmi veselém rozpoložení. Často vtipkoval, zejména u části výzkumu zaměřené na slovesa, což se promítalo do jeho odpovědí. Držel se však tématu popisovaného objektu a v jeho odpovědích se nenacházely žádné prodlevy, výzkum proběhl rychle, nevyžadoval přestávku.

Uváděná přídavná jména: Popisuje různorodé charakteristiky, včetně povahových vlastností („mlsná“ veverka), některé uvedené výrazy poukazují na bohatou představivost (např. slon je „strakatej, když se vyválí v blátě“).

Uváděná slovesa: Zapojuje různé své představy a zkušenosti. V jeho výpovědích se objevují specifické výrazy pro různé zábavné, zpravidla dětské, činnosti jako např. „dělat opičky“, „dělat kašpárky“, „dělat psí kusy“.

Vliv vizuální opory na verbální produkci: Ondřej je jediným účastníkem výzkumu, u kterého se celkový vliv vizuální opory na verbální produkci projevuje jako negativní. U části zaměřené na slovesa se sice počet sloves za přítomnosti obrázku velice nepatrně zvyšuje, nicméně u části zaměřené na přídavná jména je u položek s vizuální oporou verbální produkce významně nižší než u položek předkládaných bez ní.

Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen: Tento rozdíl je u Ondřeje znatelný, v celkovém vyznění jmenuje asi o třetinu více sloves než přídavných jmen.

**Dominika**

Věk (v době realizace výzkumu): 6 let, 3 měsíce

Délka předškolního vzdělávání: 3 roky

Sourozenci (pořadí narození/počet dětí v rodině): 1/0

testy zaměřené na slovesa						testy zameřené na přídavná jména					
s vizuální oporou			bez vizuální opory			s vizuální oporou			bez vizuální opory		
Na horách	odpověď probanda	"lyžovat, trénovat, sáňkovat a koulovat se, létat na padáku, létat na skály, spadnout a rozbít si hlavu"	U lékaře	odpověď probanda	"operovat, dávat injekce, zlomit nožičku"	Čert	odpověď probanda	"špinavej, černej"	Princezna	odpověď probanda	"krásná, růžová"
	počet uvedených sloves	8		počet uvedených sloves	3		počet uvedených přídavných jmen	2		počet uvedených přídavných jmen	2
V koupelně	odpověď probanda	"koupat se, čistit si zuby, sprchovat se, vonět se, jít spát"	V kuchyni	odpověď probanda	"vařit, dělat kafe a dát do něj cukr"	Jablko	odpověď probanda	"červený, zelený, sladký, zdravý"	Dort	odpověď probanda	"lahodnej, růžovej, jahodovej"
	počet uvedených sloves	5		počet uvedených sloves	3		počet uvedených přídavných jmen	4		počet uvedených přídavných jmen	3
U moře	odpověď probanda	"plavat, hrát si, stavět hrady, bavit se, usušit se"	V divadle	odpověď probanda	"koukat se a sedět, hrát pohádky"	Pavouk	odpověď probanda	"černej"	Motýl	odpověď probanda	"barevněj, proužkatej, srdíčkovej nebo bílej"
	počet uvedených sloves	5		počet uvedených sloves	3		počet uvedených přídavných jmen	1		počet uvedených přídavných jmen	4
V obchodě	odpověď probanda	"nakupovat, zlobit, mačkat pokladnu"	Na hřišti	odpověď probanda	"hrabat v písku, klouzat, prolézat se, houpat se"	Sníh	odpověď probanda	"bílej, studenej, modřej"	Oheň	odpověď probanda	"červenej"
	počet uvedených sloves	3		počet uvedených sloves	4		počet uvedených přídavných jmen	3		počet uvedených přídavných jmen	1
Školka	odpověď probanda	"hrát si, číst knížku, vylévat vodu, pak se omluvit, barvit, kreslit, psát"	Na farmě	odpověď probanda	"krmit koníka, dát mléko do sklenice, papat travu"	Veverka	odpověď probanda	"hnědá, rezavá"	Slon	odpověď probanda	"velikej"
	počet uvedených sloves	7		počet uvedených sloves	4		počet uvedených přídavných jmen	2		počet uvedených přídavných jmen	1
celkový počet uvedených sloves s vizuální oporou		28	celkový počet uvedených sloves bez vizuální opory		17	celkový počet uvedených přídavných jmen s vizuální oporou		12	celkový počet uvedených přídavných jmen bez vizuální opory		11
průměrný počet sloves uvedených k 1 položce s vizuální oporou		5,6	průměrný počet sloves uvedených k 1 položce bez vizuální opory		3,4	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce s vizuální oporou		2,4	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce bez vizuální opory		2,2
rozdíl v průměrné produkci uvedených sloves s vizuální oporou a bez ní		2,2 = 39,3%				rozdíl v průměrné produkci uvedených přídavných jmen s vizuální oporou a bez ní		0,2 = 8,3 %			
průměrná produkce sloves připadajících na 1 položku		4,5				průměrná produkce přídavných jmen připadajících na 1 položku		2,3			
průměrná produkce pojmů připadajících na 1 položku						3,4					

**Vliv vizuální opory na verbální produkci**

<b>A</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci sloves s vizuální oporou a bez ní</b>	39,3%
<b>B</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci přídavných jmen s vizuální oporou a bez ní</b>	8,3%
<b>rozdíl vlivu vizuální opory na verbální produkci u sloves a přídavných jmen</b>		31%
<b>celkový vliv vizuální opory na verbální produkci (průměrná hodnota mezi A a B)</b>		23,8%

**Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen\***

<b>A</b>	<b>průměrná produkce všech sloves připadajících na 1 položku</b>	4,5
<b>B</b>	<b>průměrná produkce všech přídavných jmen připadajících na 1 položku</b>	2,3
<b>rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen</b>		2,2 = 48,9 %

\* zahrnuje všechna slovesa i přídavná jména s vizuální oporou i bez ní

Průběh výzkumu: Dominika byla během výzkumu lehce nesoustředěná, občas potřebovala pobídnout či zopakovat otázku. U některých pojmů trvalo trochu delší dobu, než odpověděla, někdy však reagovala velmi pohotově. Nechtěla přestávku, jen často měnila polohu (chvíli ležela, chvíli seděla, pak stála, klečela, apod.).

Uváděná slovesa: Někdy jmenuje činnosti, které se přímo na daném místě zpravidla nevykonávají, ale nějak s ním souvisí. Kupříkladu přímo v koupelně se nespí, ale poté, co zde člověk vykoná jisté aktivity, často chodí spát. Podobně tomu je u lékaře, kdy Dominika uvádí, že si tam člověk může „zlomit nožičku“. K tomu však zpravidla dojde na jiném místě a potom se teprve jde k lékaři. Pokud měla předložen obrázek, vycházela především z něj, ale uplatnila i svou představivost.

Uváděná přídavná jména: Objekty popisuje především skrze aspekty vnímatelné zrakem, ale zato dosti rozmanitě (např. motýl může být „proužkatej, srdíčkovej“...)

Vliv vizuální opory na verbální produkci: Na produkci sloves má vizuální opora u Dominiky poměrně výrazný vliv, zvyšuje se díky ní v průměru o více než třetinu. U přídavných jmen je její stimulující vliv jen velmi mírný.

Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen: Dominika jmenuje průměrně téměř dvakrát více sloves než přídavných jmen, což je podstatný rozdíl.

Natálie

Věk (v době realizace výzkumu): 6 let, 1 měsíc

Délka předškolního vzdělávání: 3 roky

Sourozenci (pořadí narození/počet dětí v rodině): 1/0

testy zaměřené na slovesa						testy zameřené na přídavná jména					
s vizuální oporou			bez vizuální opory			s vizuální oporou			bez vizuální opory		
Na horách	odpověď probanda	"šplhat na skály, lyžovat, sáňkovat, chodit, jezdit v lanovce"	U lékaře	odpověď probanda	"léčí se, čeká se"	Čert	odpověď probanda	"šedivej, oblečenej"	Princezna	odpověď probanda	"má růžový šaty"
	počet uvedených sloves			počet uvedených sloves			počet uvedených přídavných jmen			počet uvedených přídavných jmen	
V koupelně	odpověď probanda	"koupat se, mýt si vlasy, čistit zuby, mýt ruce"	V kuchyni	odpověď probanda	"mýt talíře, vařit, jíst"	Jablko	odpověď probanda	"červený, zelený, dvojbarevný"	Dort	odpověď probanda	"marcipánovej, jahodovej, čokoládovej, dobrej"
	počet uvedených sloves			počet uvedených sloves			počet uvedených přídavných jmen			počet uvedených přídavných jmen	
U moře	odpověď probanda	"koupat se, opalovat, hrát si s míčem, dělat hrad, potápět se, jet na lodi"	V divadle	odpověď probanda	"hraje se tam, diváci sedí a koukají, herci se ukloní, tleská se, zpívá a tancuje"	Pavouk	odpověď probanda	"černej"	Motýl	odpověď probanda	"žlutý, modrý"
	počet uvedených sloves			počet uvedených sloves			počet uvedených přídavných jmen			počet uvedených přídavných jmen	
V obchodě	odpověď probanda	"nakupovat, zaplatit, vozit košík, dát věci do tašky, běžat"	Na hřišti	odpověď probanda	"houpat se, klouzat se, dělat bábovky, prolézat se"	Sníh	odpověď probanda	"bílej, modrej"	Oheň	odpověď probanda	"červený"
	počet uvedených sloves			počet uvedených sloves			počet uvedených přídavných jmen			počet uvedených přídavných jmen	
Školka	odpověď probanda	"jít na zahradu, malovat si, číst si, stavět věž, spát, hrát karty, skákat na hlavě, vozit kočárky, věšet kabáty"	Na farmě	odpověď probanda	"krmit zvířátka, jezdit na koni"	Veverka	odpověď probanda	"fialová, hnědá"	Slon	odpověď probanda	"modrej, velkej"
	počet uvedených sloves			počet uvedených sloves			počet uvedených přídavných jmen			počet uvedených přídavných jmen	
celkový počet uvedených sloves s vizuální oporou		29	celkový počet uvedených sloves bez vizuální opory		18	celkový počet uvedených přídavných jmen s vizuální oporou		10	celkový počet uvedených přídavných jmen bez vizuální opory		10
průměrný počet sloves uvedených k 1 položce s vizuální oporou		5,8	průměrný počet sloves uvedených k 1 položce bez vizuální opory		3,6	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce s vizuální oporou		2	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce bez vizuální opory		2
rozdíl v průměrné produkci uvedených sloves s vizuální oporou a bez ní		2,2 = 37,9%				rozdíl v průměrné produkci uvedených přídavných jmen s vizuální oporou a bez ní		0 = 0%			
průměrná produkce sloves připadajících na 1 položku		4,7				průměrná produkce přídavných jmen připadajících na 1 položku		2			
průměrná produkce pojmů připadajících na 1 položku						3,35					

**Vliv vizuální opory na verbální produkci**

<b>A</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci sloves s vizuální oporou a bez ní</b>	37,9%
<b>B</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci přídavných jmen s vizuální oporou a bez ní</b>	0%
<b>rozdíl vlivu vizuální opory na verbální produkci u sloves a přídavných jmen</b>		37,9%
<b>celkový vliv vizuální opory na verbální produkci (průměrná hodnota mezi A a B)</b>		19%

**Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen\***

<b>A</b>	<b>průměrná produkce všech sloves připadajících na 1 položku</b>	4,7
<b>B</b>	<b>průměrná produkce všech přídavných jmen připadajících na 1 položku</b>	2
<b>rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen</b>		2,7 = 57,4%

\* zahrnuje všechna slovesa i přídavná jména s vizuální oporou i bez ní

Průběh výzkumu: Natálie působila dosti stydlivě a trochu nervózně. Aktivita pro ni patrně nebyla moc příjemná, ale přesto se snažila spolupracovat. Na otázky ohledně předkládaných pojmů, kromě části zaměřené na slovesa s vizuální oporou, reagovala až po relativně dlouhé chvíli, jakoby se odhodlávala k odpovědi. Vždy uvítala nabízenou přestávku, která nastala celkem třikrát. Výzkum celkově trval dosti dlouho.

Uváděná slovesa: U pojmů předkládaných s obrázkem se dosti soustředila na jeho popis. Vyložení ukazovala prstem a jmenovala činnosti, které lidé na obrázku dělají. Bez obrázků potřebovala hojně pobízet a povzbuzovat. U pojmu „divadlo“ se však nečekaně rozpovídala a prozradila, že tam chodí ráda.

Uváděná přídavná jména: Na otázku „jaká/ý/é je?“ často neodpovídala přídavným jménem, ale poskytla o objektu nějakou informaci (např. veverka „má oříšek“), po opakovaném dotazování nakonec dané objekty dokázala popsat i pomocí adjektiv, přičemž se téměř výhradně (kromě pojmu „dort“) soustředila na jejich vizuální stránku.

Vliv vizuální opory na verbální produkci: U části testu orientující se na přídavná jména se vliv vizuální opory nijak kvantitativně neprojevuje. Na produkci sloves má vizuální opora již značný vliv, zvyšuje se díky ní o více než třetinu.

Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen: Počet uvedených sloves je více než dvakrát tak vysoký než počet uvedených přídavných jmen. Rozdíl v produkci sloves a přídavných jmen je tedy velmi výrazný.

## Jáchym

Věk (v době realizace výzkumu): 5 let, 3 měsíce

Délka předškolního vzdělávání: 2 roky

Sourozenci (pořadí narození/počet dětí v rodině): 1/2

testy zaměřené na slovesa						testy zameřené na přídavná jména					
s vizuální oporou			bez vizuální opory			s vizuální oporou			bez vizuální opory		
Na horách	odpověď probanda	"lyžovat, padat, sjíždět svah,hrát si se sněhem, stavět sněhuláka, vykopávat tunílek pracovat jako horník, vznášet se, lézt po hoře, sáňkovat, jezdit na lanovce"	U lékaře	odpověď probanda	"léčit, píchat krev, poslouchat srdíčko, ukrajovat nožičkem, sedět ležet, koukat se do krku"	Čert	odpověď probanda	"chlupatej, černej, zlej"	Princezna	odpověď probanda	"veselá, šíleně smutná, ledová"
	počet uvedených sloves	11		počet uvedených sloves	7		počet uvedených přídavných jmen	3		počet uvedených přídavných jmen	3
V koupelně	odpověď probanda	"umývat si ruce, prát prádlo, čistit si zoubky, sprchovat se, hrát si, koupat se"	V kuchyni	odpověď probanda	"vařit, mýt nádobí, jíst a pít, dávat nákup do ledničky"	Jablko	odpověď probanda	"červený nebo zelený, sladký, zdravý"	Dort	odpověď probanda	"ovocnej, jahodovej, čokoládovej, banánovej, vanilkovej"
	počet uvedených sloves	6		počet uvedených sloves	5		počet uvedených přídavných jmen	4		počet uvedených přídavných jmen	5
U moře	odpověď probanda	"lovit rybky, stavět hráze,koupat se, skákat do vody šipky, opalovat se, plavat pod vodou, jezdit na lodičky a sbírat mušličky a házet míčem"	V divadle	odpověď probanda	"sedí se a kouká se, hraje se, tleská se, odejde se a řekne se nashledanou"	Pavouk	odpověď probanda	"chlupatej, hnědej, šimravej"	Motýl	odpověď probanda	"bílej, fialovej"
	počet uvedených sloves	9		počet uvedených sloves	6		počet uvedených přídavných jmen	3		počet uvedených přídavných jmen	2
V obchodě	odpověď probanda	"kupovat barvy, dávat košík do košíků, pokládat jídlo na pás, sbírat peníze, prodávat, vozit děti"	Na hřišti	odpověď probanda	"houpat se, klouzat se, jezdit na sedátku, lézt po provaze, točit se na kolotoči, stavět bábovky, házet míč, hrát fotbal"	Sníh	odpověď probanda	"studenej, bílej, měkkej"	Oheň	odpověď probanda	"žhavej, pálivej, hořlavej"
	počet uvedených sloves	6		počet uvedených sloves	8		počet uvedených přídavných jmen	3		počet uvedených přídavných jmen	3
Školka	odpověď probanda	"hrát si, malovat, jít ven, oblékat se, po obědě spát, upadnout"	Na farmě	odpověď probanda	"dojit, brát slepičkám vajíčka, jezdit s koníčkama, řídit traktor, krmit zvířata, pracovat, zalévat, orat, sázet, trhat jablčka"	Veverka	odpověď probanda	"oranžová, hnědá, chlupatá, rychlá"	Slon	odpověď probanda	"velkej, těžkej, šedej"
	počet uvedených sloves	6		počet uvedených sloves	10		počet uvedených přídavných jmen	4		počet uvedených přídavných jmen	3
celkový počet uvedených sloves s vizuální oporou		38	celkový počet uvedených sloves bez vizuální opory		36	celkový počet uvedených přídavných jmen s vizuální oporou		17	celkový počet uvedených přídavných jmen bez vizuální opory		16
průměrný počet sloves uvedených k 1 položce s vizuální oporou		7,4	průměrný počet sloves uvedených k 1 položce bez vizuální opory		7,2	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce s vizuální oporou		3,4	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce bez vizuální opory		3,2
rozdíl v průměrné produkci uvedených sloves s vizuální oporou a bez ní		0,2=2,7%				rozdíl v průměrné produkci uvedených přídavných jmen s vizuální oporou a bez ní		0,2=5,8%			
průměrná produkce sloves připadajících na 1 položku		7,3				průměrná produkce přídavných jmen připadajících na 1 položku		3,3			
průměrná produkce pojmů připadajících na 1 položku		5,3									



**Vliv vizuální opory na verbální produkci**

<b>A</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci sloves s vizuální oporou a bez ní</b>	2,7%
<b>B</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci přídavných jmen s vizuální oporou a bez ní</b>	5,8%
<b>rozdíl vlivu vizuální opory na verbální produkci u sloves a přídavných jmen</b>		3,1%
<b>celkový vliv vizuální opory na verbální produkci (průměrná hodnota mezi A a B)</b>		4,25%

**Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen\***

<b>A</b>	<b>průměrná produkce všech sloves připadajících na 1 položku</b>	7,3
<b>B</b>	<b>průměrná produkce všech přídavných jmen připadajících na 1 položku</b>	3,3
<b>rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen</b>		4 = 54,8 %

\* zahrnuje všechna slovesa i přídavná jména s vizuální oporou i bez ní

Průběh výzkumu: Jáchym byl hned zpočátku velmi komunikativní. Vypadalo to, že pro něj daná aktivita není náročná a zároveň jej nenudí. Během výzkumu klidně seděl a pohotově odpovídal, občas krátce zmínil nějakou svou zkušenost s pojmem, který zrovna popisoval. Proběhla jedna krátká přestávka. Jako nejmladší účastník výzkumu si vedl velice dobře.

Uváděná slovesa: Pokud měl k dispozici obrázek, zpočátku se na něj nedíval a jmenoval činnosti, až ke konci si jej vždy pozorněji prohlédl a něco ke své výpovědi doplnil. Ve spojení se slovesy často užívá podstatná jména ve formě zdvojnásobení.

Uváděná přídavná jména: Popisuje různorodé vlastnosti objektů, nesoustředí se u nich pouze na vizuální stránku, ve vhodných případech uvádí i povahové rysy (např. „veselá“ princezna, „zlý“ čert).

Vliv vizuální opory na verbální produkci: U Jáchyma se projevuje vůbec nejmenší rozdíl mezi vlivem vizuální opory na slovesa a přídavná jména napříč všemi probandy, na produkci obou těchto slovních druhů mají obrázky pouze nepatrně stimulující vliv.

Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen: Tento rozdíl je u Jáchyma velmi výrazný, v průměru totiž jmenuje více než dvakrát tolik sloves oproti přídavným jménům.

## Eliška

Věk (v době realizace výzkumu): 5 let, 7 měsíců

Délka předškolního vzdělávání: 0,5 roku

Sourozenci (pořadí narození/počet dětí v rodině): 3/3

testy zaměřené na slovesa						testy zameřené na přídavná jména					
s vizuální oporou			bez vizuální opory			s vizuální oporou			bez vizuální opory		
Na horách	odpověď probanda	"lyžovat, padat, bydlet, jezdit rolbou, chodit na výlety, bobovat a sáňkovat, lézt na skály"	U lékaře	odpověď probanda	"trhat zuby, dávat plomby, plivat, léčit, vybírat si nálepky, odebírat krev, vyptávat se"	Čert	odpověď probanda	"zlej, rohatej, smradlavej, chytřej, ohnivej, ošklivej, chlupatej, kouřovej"	Princezna	odpověď probanda	"krásná, hodná, naušnicová, diamantová, pyšná"
	počet uvedených sloves	8		počet uvedených sloves	7		počet uvedených přídavných jmen	8		počet uvedených přídavných jmen	5
V koupelně	odpověď probanda	"mýt se, čistit si zuby, být v župánku, čůrat, pouštět vodu a koupat se, mačkat pastu, stříhat se"	V kuchyni	odpověď probanda	"vařit, ochutnávat, péct, pít, jíst, sedět, mýt nádobí"	Jablko	odpověď probanda	"výborné, šlupkaté, červený nebo zelený, uvnitř bílý, sladký, zářivý, křupavý"	Dort	odpověď probanda	"sladký, marcipánový, šlehačkovéj, vanilkovéj, jahodovéj, krémovéj, třešinkovéj, jablekovéj"
	počet uvedených sloves	8		počet uvedených sloves	7		počet uvedených přídavných jmen	7		počet uvedených přídavných jmen	8
U moře	odpověď probanda	"opalovat se, roztahovat deštník, plavat, surfovat a skútrovat, číst si, sbírat mušle, chytat ryby, skákat, dělat hrady, pít"	V divadle	odpověď probanda	"hrát divadlo, jíst popcorn, sedět, dívat se, chovat se jako doma"	Pavouk	odpověď probanda	"hnusnej, chlupatej, nesympatickej, hnědej"	Motýl	odpověď probanda	"malinkej, létavej, růžovej, modrej, žlutěj"
	počet uvedených sloves	11		počet uvedených sloves	5		počet uvedených přídavných jmen	4		počet uvedených přídavných jmen	5
V obchodě	odpověď probanda	"nakupovat a prodávat, chodit, bláznit a blbnout, běhat s košíkem, zabalovat rajský"	Na hřišti	odpověď probanda	"hrát vybíjenou, houpat se, klouzat se, běhat, skákat, prolézat se, honit se, smrkat"	Sníh	odpověď probanda	"bíleý, modrej, když je počůranej, tak žlutěj"	Oheň	odpověď probanda	"červenej, oranžovej, modrej a horkěj"
	počet uvedených sloves	7		počet uvedených sloves	8		počet uvedených přídavných jmen	4		počet uvedených přídavných jmen	4
Školka	odpověď probanda	"hrát si, cvičit a tančit, vytahovat hračky a dělat čurbes, kreslit si, jíst svačinu, číst, spát, rozbíjet skleničky a vylévat je, věšet pláštěnky"	Na farmě	odpověď probanda	"jezdit na koních, vymačkávat mlíčko, čistit koně, přezouvat se, dupat, spát, snídat, skotačit, zalévat kytíčky, chytat slípky, sbírat vajíčka, řídit traktor"	Veverka	odpověď probanda	"hnědá, zlatá, bílá, rychlá a lehká"	Slon	odpověď probanda	"sedej, obří, ušatej, rozkošnej"
	počet uvedených sloves	12		počet uvedených sloves	12		počet uvedených přídavných jmen	5		počet uvedených přídavných jmen	4
celkový počet uvedených sloves s vizuální oporou		46	celkový počet uvedených sloves bez vizuální opory		39	celkový počet uvedených přídavných jmen s vizuální oporou		28	celkový počet uvedených přídavných jmen bez vizuální opory		26
průměrný počet sloves uvedených k 1 položce s vizuální oporou		9,2	průměrný počet sloves uvedených k 1 položce bez vizuální opory		7,8	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce s vizuální oporou		5,6	průměrný počet přídavných jmen uvedených k 1 položce bez vizuální opory		5,2
rozdíl v průměrné produkci uvedených sloves s vizuální oporou a bez ní		1,4 = 15,2 %				rozdíl v průměrné produkci uvedených přídavných jmen s vizuální oporou a bez ní		0,4 = 7,1 %			
průměrná produkce sloves připadajících na 1 položku		8,5				průměrná produkce přídavných jmen připadajících na 1 položku		5,4			
průměrná produkce pojmů připadajících na 1 položku								6,95			

**Vliv vizuální opory na verbální produkci**

<b>A</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci sloves s vizuální oporou a bez ní</b>	15,2%
<b>B</b>	<b>rozdíl v průměrné produkci přídavných jmen s vizuální oporou a bez ní</b>	7,1%
<b>rozdíl vlivu vizuální opory na verbální produkci u sloves a přídavných jmen</b>		8,1%
<b>celkový vliv vizuální opory na verbální produkci (průměrná hodnota mezi A a B)</b>		11,2%

**Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen\***

<b>A</b>	<b>průměrná produkce všech sloves připadajících na 1 položku</b>	8,5
<b>B</b>	<b>průměrná produkce všech přídavných jmen připadajících na 1 položku</b>	5,4
<b>rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen</b>		3,1=36,5%

\* zahrnuje všechna slovesa i přídavná jména s vizuální oporou i bez ní

Průběh výzkumu: Eliška byla velice výřečná. Odpovídala bryskně rychle a během celého výzkumu byla značně motoricky aktivní. Vyloženě nechtěla přestávku, tvrdila, že jí tato aktivita moc baví a po probrání všech předložených pojmů vyžadovala ještě pokračování.

Uváděná slovesa: U pojmů s vizuální oporou obrázek příliš nezkoumala, většinou si jej jen krátce prohlédla a pak odložila. Opírala se o své zážitky a představy. Činnosti, které popisovala, mnohdy také zároveň předváděla. Uvedla nejvyšší počet sloves ze všech účastníků výzkumu.

Uváděná přídavná jména: Uvádí pestré vlastnosti objektů, vnímatelné různými smysly, jako jediná dokonce i charakteristiku vnímatelnou vyloženě prostřednictvím čichu („smradlavej“ čert). Jmenuje rovněž i povahové rysy (např. „chytřej“ čert, „hodná“ princezna, „nesympatickejš“ pavouk)

Vliv vizuální opory na verbální produkci: U Elišky se celkový vliv vizuální opory na verbální produkci příliš významně neprojevuje. Produkce sloves se díky přítomnosti obrázků zvyšuje jen mírně a produkce přídavných jmen skutečně nepatrně.

Rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen: Počet uvedených sloves je u Elišky zhruba o třetinu vyšší než počet uvedených přídavných jmen.

## 6.2. Hodnocení výpovědí u jednotlivých předkládaných položek

### 6.2.1. Hodnocení jednotlivých položek z hlediska nejčastěji se objevujících pojmů ve výpovědích probandů

testy zaměřené na slovesa						testy zaměřené na přídavná jména					
POLOŽKA		opakovaně se objevující pojmy ve výpovědích probandů				POLOŽKA		opakovaně se objevující pojmy ve výpovědích probandů			
		2-3x	4-5x	6-7x	8-10x			2-3x	4-5x	6-7x	8-10x
s vizuální oporou	Na horách	koulovat se, bobovat, šplhat, stavět sněhuláka padat, chodit		jezdit lanovkou	lyžovat, sáňkovat lézt (ložit)	s vizuální oporou	Čert	chlupatý, špinavý	rohatý, hnědý, černý	zlý	
	V koupelně	prát, jít na záchod, utírat se	hrát si	sprchovat se, mýt (umývat) se	koupat se, čistit si zuby		Jablko	lesklé, zdravé, dobré		sladké	červené, zelené
	U moře	ležet, hledat, skákat, sbírat mušle, házet si, koupat se, číst si, chytat (ryby, kraby)	hrát si, stavět, jezdit (jet) na lodi	opalovat se, potápět se, plavat			Veverka	zrzavá, čiperná, oranžová, rychlá, chlupatá, černá, bílá		hnědá	
	V obchodě	běhat, prodávat	vozit se, (za)platit		(na)kupovat		Sníh		studený, modrý		bílí
	Ve školce	oblékat se, odpočívat, věšet, klouzat se	jíst, číst, kreslit, malovat, vy/rozlít	spát	hrát si		Pavouk		černý, chlupatý	hnědý	
bez vizuální opory	U lékaře	čekat, sedět, koukat se, trhat zuby, operovat	odebírat krev, dávat injekce	léčit		bez vizuální opory	Oheň	teplý, pálivý, žlutý, horký, oranžový	červený		
	V kuchyni	pít, sedět	jíst, péct	mýt	vařit		Slon	malý, těžký	velký	šedý	
	V divadle	tleskat, kupovat		koukat	sedět, hrát (divadlo)		Motýl	malý, mrtvý bílý, modrý žlutý	barevný		
	Na hřišti	házet, stavět, běhat, skákat, dělat bábovky		prolézat se, hrát si	houpat se, klouzat se		Dort	malinový, vanilkový, citronový šlehačkový, dobrý, sladký	marcipánový	čokoládový	jahodový
	Na farmě	zalévat, řídit, (po)sekat trávu	sázet (zasadit), dojit, krmit	jezdit na koni			Princezna	krásná, hezká, růžová	hodná, pyšná		

### 6.2.2. Hodnocení jednotlivých položek z hlediska korespondence mezi výší jejich ipm (instances per milion) a výší počtu uváděných pojmů

Toto hodnocení je nutné provádět zvlášť u položek s vizuální oporou a bez ní kvůli předpokládanému vlivu vizuální opory na verbální produkci. Pro tento postup svědčí i fakt, již řečený v kapitole 5.3., že mezi položkami pro testování aktivní slovní zásoby byly vybírány dvojice sloves a přídavných jmen s podobnou hodnotou ipm, z nichž jedna byla předkládána s vizuální oporou a druhá bez ní.

#### A) Položky předkládané s vizuální oporou

POLOŽKA		hodnota IPM	pořadí podle hodnoty IPM (P1)	* průměrný počet uváděných pojmů	pořadí dle výše počtu uváděných pojmů (P2)	Rozdíl mezi hodnotou P1 a P2
SLOVESA	Hory	44,5	2.	7,3	2.	0
	Koupelna	3,4	7.	6,2	3.-4.	3,5
	Moře	74,68	1.	6,2	3.-4.	3,5
	Obchod	37,05	3.	4,7	5.	2
	Školka	2,33	10.	8,3	1.	9
PŘÍDAVNÁ JMÉNA	Čert	9,06	5.	3,6	7.	2
	Jablko	6,06	6.	4	6.	0
	Pavouk	2,72	9.	2,6	10.	1
	Sníh	33,34	4.	2,9	9.	5
	Veverka	2,99	8.	3,5	8.	0
Průměr***						2,6

\* vypočítáno pomocí průměru mezi počtem uvedených pojmů k dané položce u jednotlivých probandů

\*\*\*vyjadřuje o kolik míst (z deseti) v pořadí se průměrně liší jedna předkládaná položka z hlediska hodnoty IPM a z hlediska výše počtu uváděných pojmů

#### B) Položky předkládané bez vizuální opory

POLOŽKA		hodnota IPM	pořadí podle hodnoty IPM	* průměrný počet uváděných pojmů	pořadí dle výše počtu uváděných pojmů (P2)	Rozdíl mezi hodnotou P1 a P2
SLOVESA	Lékař	51,52	2.	4,2	6.	4
	Kuchyně	6,64	7.	4,9	4.	3
	Divadlo	59,73	1.	4,6	5.	4
	Hřiště	39,44	3.	5,9	1.	2
	Farma	3,3	8.	5,6	2.	6
PŘÍDAVNÁ JMÉNA	Princezna	10,95	5.	2,8	9.	4
	Dort	7,23	6.	5,4	3.	3
	Motýl	2,93	10.	3,6	7.	3
	Oheň	31,67	4.	2,6	10.	6
	Slon	3,2	9.	2,9	8.	1
Průměr***						3,6

\* vypočítáno pomocí průměru mezi počtem uvedených pojmů k dané položce u jednotlivých probandů

\*\*\*vyjadřuje o kolik míst (z deseti) v pořadí se průměrně liší jedna předkládaná položka z hlediska hodnoty IPM a z hlediska výše počtu uváděných pojmů

## 6.3. Hodnocení a porovnávání výpovědí všech účastníků výzkumu

### 6.3.1. Vliv vizuální opory na verbální produkci

JMÉNO	průměrný počet sloves uvedený k 1 položce		rozdíl v průměrné produkci sloves s vizuální oporou a bez ní	průměrný počet přídavných jmen uvedený k 1 položce		rozdíl v průměrné produkci přídavných jmen s vizuální oporou a bez ní	rozdíl vlivu vizuální opory na verbální produkci u sloves a přídavných jmen	celkový vliv vizuální opory na verbální produkci
	s vizuální oporou	bez vizuální opory		s vizuální oporou	bez vizuální opory			
Adam	3,4	2,8	17,6%	1,4	1,4	0%	17,6%	8,8%
Dominika	5,6	3,4	39,3%	2,4	2,2	8,3%	31%	23,8%
Natálie	5,8	3,6	37,9%	2	2	0%	37,9%	19%
Eva	7,2	3,8	47,2%	2,6	2	23,1%	24,1%	35,2%
Jáchym	7,4	7,2	2,7%	3,4	3,2	5,8%	3,1%	4,25%
Josef	8,2	5,6	31,7%	4,4	4,2	4,5%	27,2%	18,1%
Eliška	9,2	7,8	15,2%	5,6	5,2	7,1%	8,1%	11,2%
Marie	7	6,2	11,4%	5,6	5,6	0%	11,4%	5,7%
Ondřej	7	6,6	5,7%	3,4	5,8	-41,4**	-35,7%**	-17,9%**
Rudolf	8,4	3,8	54,8%	2,6	2,6	0%	54,8%	27,4%
PRŮMĚR	6,92	5,08	26,4%	3,34	3,42	0,7%	18%	13,6%

\*\* záporná hodnota značí, že verbální produkce byla vyšší u pojmů předkládaných bez vizuální opory

### 6.3.2. Rozdíly mezi produkcí sloves a přídavných jmen a v rozsahu aktivní slovní zásoby u jednotlivých probandů

JMÉNO	průměrná produkce sloves připadající na 1 položku	průměrná produkce přídavných jmen připadajících na 1 položku	průměrná produkce pojmů připadajících na 1 položku	rozdíl mezi produkcí sloves a přídavných jmen
Adam	3,1	1,4	2,25	54,8%
Dominika	4,5	2,3	3,4	48,9%
Natálie	4,7	2	3,35	57,4%
Eva	5,5	2,3	3,9	58,2%
Jáchym	7,3	3,3	5,3	54,8%
Josef	6,9	4,3	5,6	37,7%
Eliška	8,5	5,4	6,95	36,5%
Marie	6,6	5,6	6,1	15,2%
Ondřej	6,8	4,6	5,7	32,4%
Rudolf	6,1	2,6	4,35	57,4%
PRŮMĚR	6	3,38	4,69	45,3%

## 6.4. Shrnutí získaných dat

Mezi jednotlivými účastníky výzkumu se objevily rozdíly jak v rozsahu aktivní slovní zásoby, tak v kvalitě výpovědí, týkající se jejich rozmanitosti i pohotovosti odpovídání. Jelikož jsem měla možnost trochu poznat prostředí, ve kterém probandi žijí, dovolila bych si tvrdit, že se na jejich aktivní slovní zásobě jakožto i celkovém způsobu komunikace dosti odráží. Získané výpovědi i průběh testování byly jistě ovlivněny také temperamentem dítěte a jeho zvyklostí na sociální kontakty s cizími lidmi.

Pořadí vybraných pojmů z hlediska výše jejich ipm (instances per milion) a z hlediska výše počtu k nim uváděných sloves a přídavných jmen se v průměru lišilo zhruba o tři místa. U pojmů předkládaných s vizuální oporou panuje v tomto směru větší soulad, což je dost možná dílem náhody. V některých případech se umístění v rámci těchto dvou pořadí naprosto shodla (např. u pojmů „hory“, „jablko“, „veverka“), nicméně u řady z nich docházelo v tomto směru k výrazné diskrepanci (např. „školka“, „farma“, „oheň“). Celkově se tedy korespondence mezi výší ipm a výší počtu uváděných pojmů jeví jako nejednoznačná.

Ukázalo se, že na produkci sloves měla vizuální opora celkem znatelný vliv, neboť se díky ní zvyšovala průměrně o více než  $\frac{1}{4}$ . Na produkci přídavných jmen však vizuální opora u několika probandů neměla žádný vliv, u jiných velmi mírný a u jednoho probanda byla produkce přídavných jmen bez obrázků dokonce vyšší než s nimi. Vzhledem k nízkému počtu účastníků výzkumu se vlivem této výpovědi ukázal průměrný vliv vizuální opory na produkci přídavných jmen jako téměř nulový. Tento rozdílný vliv vizuální opory na produkci sloves a přídavných jmen lze vysvětlit tím, že u části testu zaměřené na přídavná jména bylo možné z obrázku vyčíst jen některé vizuálně vnímatelné vlastnosti objektů, zatímco u části testu orientující se na slovesa bylo možné na obrázcích vysledovat různé činnosti, které mohl proband jmenovat.

Z výpovědí všech účastníků výzkumu vyšlo, že rozsah aktivní slovní zásoby týkající se sloves je téměř o polovinu větší, než-li rozsah aktivní slovní zásoby přídavných jmen. To lze odůvodnit tím, že frekvence užívání sloves je znatelně vyšší než frekvence užívání přídavných jmen. U dětí předškolního věku může hrát v tomto ohledu roli také fakt, že slovesa si osvojují dříve než přídavná jména.

## 7. Závěr

Psaní této bakalářské práce pro mne bylo velkým přínosem především z hlediska obohacení o mnoho zajímavých informací týkajících se řečového vývoje a s ním souvisejících oblastí a problematiky slovní zásoby. Vytváření diagnostických materiálů pro mě bylo příjemnou výzvou, stejně jako práce s jednotlivými probandy.

Cíl práce byl naplněn. Podařilo se vytvořit diagnostické materiály k hodnocení aktivní slovní zásoby zaměřené na slovesa a přídavná jména, které posloužily k její analýze u deseti dětí předškolního věku. V první části výzkumu byly zhodnoceny výpovědi jeho jednotlivých účastníků. Z dalších částí vyplývají některé zajímavé skutečnosti. Ukázalo se, že stimulující vliv vizuální opory na verbální produkci se poměrně značně projevil u části testu zaměřené na slovesa, zatímco u části zaměřené na přídavná jména tomu tak v celkovém vyznění nebylo. Dále z výzkumu vyplynulo, že rozsah aktivní slovní zásoby u dětí předškolního věku, které se účastnily výzkumu, týkající se sloves je bezmála dvojnásobný oproti rozsahu aktivní slovní zásoby, týkající se přídavných jmen. Korespondence mezi kvantitou produkce uváděných sloves a přídavných jmen k jednotlivým předkládaným pojmům a výše frekvence užívání těchto pojmů dle Českého národního korpusu se z výzkumu jeví nejednoznačně, vzhledem k tomu, že v některých případech k ní docházelo a v jiných zdaleka ne. Jak již bylo řečeno, výsledky výzkumu si nedělají nárok na poskytnutí kvantitativně významných dat, neboť je nelze kvůli příliš malému vzorku respondentů zobecnit. Na druhou stranu, u velkého počtu respondentů, který by zajistil tuto kvantitativní významnost, by nebylo možné jejich výpovědi takto detailně analyzovat.

V budoucnu, kupříkladu v rámci diplomové práce, bych se ráda zaměřila na vliv některých aspektů sociálního prostředí, v němž děti žijí, na jejich aktivní slovní zásobu. Eventuálně by mě zajímalo prozkoumat reliabilitu závěrů, vyplývajících z tohoto výzkumného šetření. Především bych ráda ověřila hypotézu, že verbální produkce sloves je více ovlivněna vizuální oporou, než-li verbální produkce přídavných jmen a zjistila v jaké míře. Zajímavou otázkou je také, jak vliv vizuální opory na verbální produkci souvisí s představivostí dítěte, či vykonáváním aktivit, podporující představivost dítěte.

Chtěla bych také zdůraznit, že účelem vytvořených diagnostických materiálů by rozhodně nemělo být označení dětí s méně rozvinutým aktivním slovníkem za „horší“ či



„slabší“, ale jejich následná podpora a rozvoj slovní zásoby, který by zamezil možným budoucím potížím s osvojováním učiva ve škole, při kterém hraje verbální zprostředkování důležitou roli. Jejich použití by tedy určitě nemělo vést k segregaci, ale spíše k prevenci. Koneckonců, tyto materiály nemusí sloužit k diagnostickým účelům, ale mohou být využity jako cvičení pro rozvoj aktivní slovní zásoby.

## Seznam použitých informačních zdrojů:

### Literatura:

BABINOVÁ, Véronique. *Encyklopedie pro nejmenší*. Praha: Albatros, 1993. ISBN 80-000-0359-7.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-802-4730-080.

ČERMÁK, František. *Lexikon a sémantika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2010. ISBN 978-807-4220-203

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-802-4619-460.

ČERNÝ, Jiří. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 2008. ISBN 978-807-3460-938.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-809-0253-667.

*Encyklopedický slovník*. Praha: Odeon, 1993. ISBN 80-207-0438-8.

ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. ISBN 80-710-6291-X.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KOUKOLÍK, František. *Možek a jeho duše*. Praha: Galén, 2014. ISBN 978-80-7492-069-1.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: Logopedická prevence*. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8801-5.

- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-807-3679-774.
- MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro speciální pedagogy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1993. ISBN 80-042-3795-9.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-852-5574-X.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8146-0.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-807-3151-980.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-736-7124-7.
- SEDLÁKOVÁ, Miluše. *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0375-0.
- SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-802-4742-403.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-802-4717-333.
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. ISBN 14-384-74.
- ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8546-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALDROVÁ, Jana. *Abc feminismu*. Brno: Nesehnutí, 2004. ISBN 80-903-2283-2.

### Elektronické zdroje:

Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder - Revision. *Testzentrale* [online]. © 2014 [cit. 2014-10-11]. Dostupné z: <http://www.testzentrale.de/programm/aktiver-wortschatztest-fur-3-bis-5-jahrige-kinder-revision.html>

Český národní korpus [online]. [2014] [cit. 2014-08-07]. Dostupné z: <https://www.korpus.cz/>

Wiki Český národní korpus. *Český národní korpus* [online]. [2014] [cit. 2015-03-09]. Dostupné z: <http://wiki.korpus.cz/doku.php>

Directory of Speech-Language Pathology Assessment Instruments. *American Speech-Language-Hearing Association* [online]. ©1997-2014 [cit. 2014-10-08]. Dostupné z: <http://www.asha.org/assessments.aspx?type=Spoken%20Language%20Assessment:%20Children&lang=>

MONATOVÁ, Lili. Utváření pojmů u dětí. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická* [online]. 1973, roč. 22, č. 18 [cit. 2014-10-11]. Dostupné z: <http://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/112665>

Obrázkově slovníková zkouška. *Psychodiagnostika* [online]. [2011] [cit. 2014-10-08]. Dostupné z: [http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog\\_popis.asp?kod=628&ZozArg=1&Kateg=1&MT](http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog_popis.asp?kod=628&ZozArg=1&Kateg=1&MT)

Poruchy duševní a poruchy chování (F00-F99). *MKN-10: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. 2014 [cit. 2014-11-15]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html>

Speech and Language. *Pearson Clinical Assessment* [online]. © 2014 [cit. 2014-10-11]. Dostupné z: <http://www.pearsonclinical.com/services/solr/search/.api?segmentName=language&ageFacet=Child:%205%20%2012%20years&siteContext=ani.clinicalassessment.us.clinicalassessment&requestFrom=quickSearch&searchText=>

Test komunikačného správania II. *Virtuálne laboratórium detskej reči* [online]. [2014] [cit. 2014-10-15]. Dostupné z: <http://laboratorium.detskarec.sk/tekos/tekos.php?form=tekos2>

Test komunikačného správania I. *Virtuálne laboratórium detskej reči* [online]. [2014] [cit. 2014-10-15]. Dostupné z: <http://laboratorium.detskarec.sk/tekos/tekos.php?fo>

## **Seznam příloh:**

### **Obrázkové materiály použité v testech na aktivní slovní zásobu<sup>35</sup>:**

1. Obrázky pro část testu zaměřené na přídavná jména
2. Obrázek pro pojem „hory“ (součástí části testu zaměřené na slovesa)
3. Obrázek pro pojem „koupelna“ (součástí části testu zaměřené na slovesa)
4. Obrázek pro pojem „moře“ (součástí části testu zaměřené na slovesa)
5. Obrázek pro pojem „obchod“ (součástí části testu zaměřené na slovesa)
6. Obrázek pro pojem „školka“ (součástí části testu zaměřené na slovesa)

---

<sup>35</sup> Tyto obrázky pochází z encyklopedie určené pro děti předškolního věku, již zmíněné v kapitole 5.3. (Babinová, 1993)